

Marchand, Silke

## **Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen**

*Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 346 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2014)*



Quellenangabe/ Reference:

Marchand, Silke: Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 346 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2014) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106679 - DOI: 10.25656/01:10667

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106679>

<https://doi.org/10.25656/01:10667>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Silke Marchand

# Nachhaltig entscheiden lernen

Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen

Marchand

# Nachhaltig entscheiden lernen



Silke Marchand

# Nachhaltig entscheiden lernen

Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum  
bei Jugendlichen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2015

**k**

Die vorliegende Arbeit wurde am 14.05.2014 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig als Dissertation angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagabbildung: © DrAfter123/istockphoto.  
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2015.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2024-0

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>8</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>9</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>12</b>
<b>Vorwort.....</b>	<b>15</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>17</b>
1.1 Ziel und Herangehensweise.....	18
1.2 Aufbau der Arbeit .....	20
<b>2 Bildung für nachhaltigen Konsum – eine Analyse begrifflicher und normativer Grundlagen .....</b>	<b>23</b>
2.1 Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit.....	23
2.1.1 Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung.....	24
2.1.2 Gerechtigkeit .....	36
2.2 Verantwortung.....	67
2.2.1 Subjekt der Verantwortung .....	68
2.2.2 Instanz und Norm der Verantwortungsübernahme.....	70
2.2.3 Gegenstand der Verantwortung .....	72
2.2.4 Besonderheiten einer Verantwortung im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung .....	76
2.3 Nachhaltige Entwicklung, Gerechtigkeit und Verantwortung als Basis für Bildungskonzepte .....	84
2.4 Nachhaltigkeit bezogen auf das Feld des Konsums: Nachhaltiger, politischer und ethischer Konsum .....	86
2.4.1 Konsum – eine allgemeine Begriffsklärung .....	87
2.4.2 Nachhaltiger Konsum.....	95
2.4.3 Konsument/in und Bürger/in: Rollen und normative Orientierungen im Konsumbereich .....	106
2.4.4 Konsumententscheidungen als nachhaltig bewerten .....	114
<b>3 Urteilsfähigkeit zu nachhaltigem Konsum über Bildung fördern.....</b>	<b>117</b>
3.1 Urteilsfähigkeit zu nachhaltigem Konsum als Bildungsaufgabe.....	118
3.1.1 Bildung für nachhaltigen Konsum aus Perspektive verschiedener Bildungsansätze.....	119
3.1.2 Grenzen pädagogischer Legitimität.....	135
3.1.3 Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik .....	146
3.1.4 Beispiele bisheriger Aktivitäten im Bereich Bildung für nachhaltigen Konsum .....	151
3.1.5 Spannungsfelder von Individuum und Gesellschaft, Ergebnisoffenheit und Wertorientierung .....	154

3.2	Herausforderungen nachhaltiger Konsumurteile .....	156
3.2.1	Entstehungsszenario eines Urteils zu nachhaltigem Konsum..	157
3.2.2	Umgang mit Komplexität .....	162
3.2.3	Bewertung von Informationen .....	165
3.2.4	Konstruktion von Handlungsoptionen .....	168
3.3	Konzeptionen von Fähigkeiten, die für nachhaltige Konsumurteile benötigt werden .....	176
3.3.1	Kompetenzorientierung .....	176
3.3.2	Kompetenzkonzepte zu nachhaltiger Entwicklung, Entscheidungen und Konsum .....	181
3.3.3	Fazit zu bisherigen Kompetenzkonzepten .....	226
3.4	Urteilsfähigkeit als Bildungsziel – Zentrale Fragen, die empirisch zu klären sind .....	229
<b>4</b>	<b>Empirie .....</b>	<b>231</b>
4.1	Methoden .....	231
4.1.1	Vorstudie .....	233
4.1.2	Hauptstudie .....	234
4.2	Ergebnisse: Zum Prozess des Bewältigens von zugeschriebener Verantwortung .....	251
4.2.1	Zum Entstehungsszenario von Urteilen zu nachhaltigem Konsum .....	254
4.2.2	Eine moralische Entscheidung? .....	255
4.2.3	Umgang mit Komplexität und Komplexitätsreduktion .....	259
4.2.4	Bezug auf die eigene Person .....	269
<b>5</b>	<b>Schlussfolgerungen .....</b>	<b>281</b>
5.1	Muster von Urteilen zu nachhaltigem Konsum .....	281
5.1.1	Umgang mit Informationen .....	282
5.1.2	Umgang mit der zugeschriebenen Verantwortung .....	283
5.1.3	Das Dreifach-Paradoxon der DDD-Theorie .....	287
5.2	Kompetenzen für das Urteilen über nachhaltigen Konsum .....	289
5.2.1	Vernetzungskompetenz .....	291
5.2.2	Positionierungskompetenz .....	295
5.2.3	Navigationskompetenz .....	297
5.2.4	Konsequenzen aus dem Dreifach-Paradoxon der DDD- Theorie .....	301



<b>6</b>	<b>Zusammenfassung, Fazit und Ausblick .....</b>	<b>303</b>
6.1	Zusammenfassung .....	303
6.2	Fazit und Ausblick .....	309
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>313</b>
<b>8</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>343</b>
8.1	Anhang A: Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit .....	343
8.2	Anhang B: Aspekte und Ziele globalen Lernens .....	344
8.3	Anhang C: Übersicht über die Verbindungen der Typen anhand einer Einordnung der Befragten .....	345

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b>	Fünf Arten der Nachhaltigkeit nach Diefenbacher (2001, S. 71, wortgleich, in der Gestaltung verändert).....	27
<b>Abb. 2:</b>	Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit zwischen Gleichheit und individuellen Rechten (eigene Darstellung).....	38
<b>Abb. 3:</b>	Räumliche und zeitliche Distanz bei Gerechtigkeitsüberlegungen (eigene Darstellung).....	49
<b>Abb. 4:</b>	Merkmalsdimensionen und -ausprägungen individueller Konsumhandlungen nach Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 94ff. (eigene Darstellung).....	89
<b>Abb. 5:</b>	Phasen der individuellen Konsumententscheidung nach Sheth, Mittal und Newman (1999, S. 520).....	91
<b>Abb. 6:</b>	Unterscheidung (un)nachhaltiger Konsumhandlungen, beurteilt nach Absicht und Wirkung (eigene Darstellung).....	106
<b>Abb. 7:</b>	Vereinfachter Ablauf eines Polylemmainterviews in Setting 1 mit den Tätigkeiten der Interviewerin (I) links und des/der Befragten (B) rechts (eigene Darstellung).....	241
<b>Abb. 8:</b>	Beispiel eines Informationskärtchens aus dem Handy-Polylemma (eigene Darstellung).....	242
<b>Abb. 9:</b>	Prozesse des Bewältigens von zugeschriebener Verantwortung für die Nachhaltigkeit von Konsum (eigene Darstellung).....	254
<b>Abb. 10:</b>	Die Navigations- und Positionierungskompetenz sind der umgebenden Vernetzungskompetenz eingeschrieben und von ihr insofern abhängig (eigene Darstellung).....	299

# Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1:</b>	Untergliederung materialer Gerechtigkeit (eigene Darstellung auf Basis von Lumer 1999).....	37
<b>Tab. 2:</b>	Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit und ihre Kernaussagen (eigene Darstellung).....	40
<b>Tab. 3:</b>	Gegenüberstellung von Argumenten staatsorientierter und globalorientierter Positionen zu globaler Gerechtigkeit (eigene Darstellung auf Basis von Forst 2001, S. 161ff.; Jones 2001, S. 10; Miller 2001b, S. 7781f., Blake 2005 und Ypi 2010, S. 540).....	52
<b>Tab. 4:</b>	Argumente für und gegen Gerechtigkeitsverpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen, zusammengestellt auf der Basis von Partridge 1990 und Meyer 2008 (eigene tabellarische Aufbereitung).....	60
<b>Tab. 5:</b>	Überblick über verschiedene Ethiken, inhaltlich basierend auf Suda 2005 (eigene Darstellung) .....	71
<b>Tab. 6:</b>	Verschiedene Ethiken messen den Folgen einer Handlung unterschiedlich große Bedeutung bei (eigene Darstellung nach Fenner 2008, S. 139) .....	72
<b>Tab. 7:</b>	Einteilung von Entscheidungen nach Bewusstseitsgrad nach Kaufmann-Hayoz et al. (2011), Jungermann, Pfister & Fischer (2010) und Kroeber-Riel, Weinberg & Gröppel-Klein (2009) (eigene Darstellung).....	90
<b>Tab. 8:</b>	Strömungen Globalen Lernens im Paradigmenstreit der 1990er Jahre (eigene Darstellung auf Basis von Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 36f.).....	124
<b>Tab. 9:</b>	Grobe Gegenüberstellung der Unterschiede zwischen Ökopädagogik und Umwelterziehung (eigene Darstellung auf Basis von Thiele 2007, S. 4ff.) .....	126
<b>Tab. 10:</b>	Idealtypen der Verbraucherbildung nach McGregor (2011) (eigene Darstellung).....	129
<b>Tab. 11:</b>	Kriterien zur Vermeidung von Indoktrination auf Basis von Schluß (2002) bezogen auf BNK (eigene Darstellung).....	144
<b>Tab. 12:</b>	Minimum an Konstellationen, das bei Urteilen zu nachhaltigem Konsum zu berücksichtigen ist (eigene Darstellung) .....	163
<b>Tab. 13:</b>	Typen des Umgangs von Jugendlichen mit nachhaltigem Konsum nach Tully und Krug (2011, S. 113ff.) erweitert um den Umgang mit der zugeschriebenen Verantwortung (eigene Darstellung).....	174
<b>Tab. 14:</b>	Kompetenzbereiche und Beispiele für passende Standards aus den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (Kompetenzen	

	der ökonomischen Bildung der DeGöB 2004, Zitate S. 8f., eigene Darstellung).....	193
<b>Tab. 15:</b>	Beispiele für Teilkompetenzen und Standards aus den Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung (Seeber et al. 2012, S. 106ff.), die zum Urteilen über nachhaltigen Konsum passen (eigene Darstellung mit Zitaten aus Seeber et al. 2012, S. 106ff.) .....	196
<b>Tab. 16:</b>	Komponenten der Dilemmakompetenz nach Müller-Christ (de Haan et al. 2008, S. 137) (eigene Darstellung) .....	199
<b>Tab. 17:</b>	Kompetenzbereiche und passende Teilfähigkeiten mit Beispielen für Ausdifferenzierungen aus den Bildungsstandards für politische Bildung für den mittleren Bildungsabschluss der GPJE (2004) (eigene Darstellung mit Zitaten aus GPJE 2004, S. 21ff.) .....	202
<b>Tab. 18:</b>	Teilbereiche der Bewertungskompetenz nach Hostenbach et al. (2011, S. 275ff.) mit Einblicken in die damit verbundenen Fähigkeiten (eigene Darstellung).....	208
<b>Tab. 19:</b>	Teilkompetenzen des Göttinger Modells der Bewertungskompetenz (Eggert & Bögeholz 2006) mit kurzen Erklärungen (eigene Darstellung auf Basis von Eggert & Bögeholz 2006, S. 189ff., Bögeholz 2007, S. 214ff.).....	211
<b>Tab. 20:</b>	REVIS-Standards zu Bildungsziel 5 (Ressourcenmanagement und Verantwortungsübernahme), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 27 (eigene Darstellung) .....	219
<b>Tab. 21:</b>	REVIS-Standards zu Bildungsziel 6 (Konsumententscheidungen treffen), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 27. (eigene Darstellung).....	219
<b>Tab. 22:</b>	REVIS-Standards zu Bildungsziel 7 (Konsumentenrolle, rechtliche Zusammenhänge), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung).....	220
<b>Tab. 23:</b>	REVIS-Standards zu Bildungsziel 8 (qualitätsorientierte Konsumententscheidungen), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung).....	221
<b>Tab. 24:</b>	REVIS-Standards zu Bildungsziel 9 (nachhaltiger Lebensstil), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung) .....	221
<b>Tab. 25:</b>	Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die dem Bereich grundlegender (ökonomischer) Kenntnisse zugerechnet werden können (eigene Übersetzung und Darstellung).....	223
<b>Tab. 26:</b>	Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die auf den Schutz von Konsument(inn)en ausgerichtet sind (eigene Übersetzung und Darstellung).....	224

<b>Tab. 27:</b>	Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die auf einen (gerechtigkeitssensitiv) nachhaltigen Konsum ausgerichtet sind (eigene Übersetzung und Darstellung).....	225
<b>Tab. 28:</b>	Überblick über die Settings der empirischen Studie (eigene Darstellung).....	235
<b>Tab. 29:</b>	Idealtypen im Umgang mit den dargebotenen Informationen (eigene Darstellung).....	283
<b>Tab. 30:</b>	Idealtypisch konstruierte Entscheidungsrahmen für Konsumententscheidungen (eigene Darstellung).....	284
<b>Tab. 31:</b>	Erklärungen und Ankerbeispiele zu verschiedenen Arten bzw. Ausmaßen der Verantwortungsdelegation (eigene Darstellung).....	285

## Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
al.	alii
BINK	„Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (vgl. Abschnitt 3.1.4)
Bio	Biologie-/biologisch (hier etwa im Sinne von ökologischem Landbau)
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und For- schungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reak- torsicherheit
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BNK	Bildung für nachhaltigen Konsum
BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland
bzw.	beziehungsweise
CCC	Clean Clothes Campaign
C <sub>N</sub> SR	Consumer Social Responsibility
CO <sub>2</sub>	Kohlendioxid
CSR	Corporate Social Responsibility
DDD-Theorie	Definitions-Delegations-Distinktions-Theorie
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DeGöB	Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.
DOLCETA	„Development of On Line Consumer Education Tools for Adults“ Verbraucherbildungsprogramm der EU, Vorgänger von „Consumer Classroom“ (vgl. Abschnitt 3.1.1.3)
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
e.V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
E-Commerce	Electronic Commerce

ESNaS	„Evaluation der Standards in den Naturwissenschaften für die Sekundarstufe I“ (vgl. Abschnitt 3.3.2.2)
EU	Europäische Union
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
ggf.	gegebenenfalls
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
GTM	Grounded Theory Methodologie
H&M	Hennes & Mauritz (Textileinzelhandelsunternehmen)
HIV/AIDS	Human Immunodeficiency Virus / Acquired Immune Deficiency Syndrome
Hg.	Herausgebende/r, Herausgeber/in
i.d.R.	in der Regel
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
KMDD	Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (vgl. Abschnitt 3.3.2.2)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz: Kultusministerkonferenz)
LOHAS	Lifestyle of Health and Sustainability
MobiX	fiktiver Name eines Mobiltelefons (vgl. Abschnitt 4.1.2.1)
MTFESC	Marrakech Task Force on Education for Sustainable Consumption
MUT	„Moralisches Urteil“-Test (vgl. Abschnitt 3.3.2.2)
NGO	Non-governmental organization
NRO	Nichtregierungsorganisation(en)
o. J.	ohne Jahr
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
POL&IS	Simulation „Politik und Internationale Sicherheit“
REVIS	„Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen“ (vgl. Abschnitt 3.3.2.3)
RIO+20-Konferenz	Konferenz der Vereinten Nationen über nachhaltige Entwicklung 2012 in Rio de Janeiro
Rio-Konferenz	Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro
RO	Regierungsorganisation(en)

S.	Seite
SiM	Silke Marchand
SMS	Short Message Service (Kurznachricht/en)
UBA	Umweltbundesamt
UN	United Nations
UNEP	United Nations Environment Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WVO	Warschauer Vertragsorganisation
Z.	Zeile
z.B.	zum Beispiel



## Vorwort

Diese in den Jahren 2010 bis 2014 entstandene Monografie wurde im Mai 2014 von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig als Dissertation angenommen. Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Maria Hallitzky, die mich stets überaus wohlwollend begleitet und mir viele Freiräume eröffnet hat, sei es im Hinblick auf den forschungsmethodischen Zugriff, auf nationale und internationale Konferenz- und Workshopteilnahmen oder meine schulpraktische Tätigkeit während der Fertigstellung der Dissertation. Sie hat mein Bestreben, selbstständig zu arbeiten, von Anfang an unterstützt, und ihre konstruktive Kritik und ihre Nachfragen haben mir geholfen, Ideen zu hinterfragen und Gedanken klarer zu fassen. Bei Prof. Dr. Susanne Riegler und Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim möchte ich mich außerdem bedanken für die interessanten Prüfungsgespräche zum Rigorosum. Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim danke ich zusätzlich, ebenso wie Prof. Dr. Siegfried Hoppe-Graff, für die wertvollen Beratungen im Vorfeld und auch während meiner Promotionszeit. Ihre wertschätzende Bestätigung und ihre Tipps waren mir eine große Hilfe. Für zwei interessante und aufschlussreiche Pausengespräche bei Tagungen danke ich außerdem Prof. Dr. Gerhard de Haan und Prof. Dr. Georg Müller-Christ, denn manchmal kann schon ein kurzes Gespräch zu relevanten Einsichten verhelfen.

Die empirische Untersuchung in dieser Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Teilnahmebereitschaft der Befragten, entsprechende behördliche Genehmigungen und die organisatorische Hilfe von Lehrpersonen und Jugendoffizieren, die das Forschungsanliegen bereitwillig und uneigennützig unterstützt haben. Allen so Beteiligten danke ich für ihr Zutun.

Ich danke außerdem meinen ehemaligen Kolleg(inn)en an der Universität Leipzig, besonders Karla Müller und Hagen von Hermann, die mich in ebenso scharfsinnigen wie mitfühlenden Gesprächen über diese Arbeit immer wieder konstruktiv bestärkt haben und deren Interesse an Fragen der Nachhaltigkeit mir immer wieder Ansporn war, dem Thema gerecht zu werden.

Mein herzlichster Dank gilt meiner Familie, die mir meinen Bildungsweg ermöglicht und auch dieses Promotionsprojekt vorbehaltlos mitgetragen hat. Mein Mann, Dr. André Marchand, war mir in seiner zielstrebigsten Arbeitsweise Vorbild, schärfster Kritiker und hochengagierter Unterstützer gleichermaßen. Ihm danke ich ebenso wie meinen Eltern, auf deren Rückhalt und Einsatz weit über das Erwartbare hinaus ich mich in jeder Hinsicht immer verlassen konnte. Es ist ein Segen, Menschen wie euch an meiner Seite zu haben.

Münster im Sommer 2014

Silke Marchand



# 1 Einleitung

„Ich wünsche uns allen, dass wir unsere Verbrauchermacht öfter dafür nutzen positive Entwicklungen anzustoßen. Denn wir sind Teil der Maschine und tragen einen Teil der Schuld, wenn Menschen leiden, damit es uns für ein paar Minuten des Konsumglücks besser geht.“ (Langer 2013)

...so formuliert Claudia Langer, Gründerin der Internetplattform *utopia.de*, ihre Position zu nachhaltigem Konsum. Sie schreibt damit Konsument(inn)en individuelle Verantwortung für die Auswirkungen zu, die mit der Produktion, dem Transport, dem Vertrieb, der Nutzung und der Entsorgung des jeweiligen Gutes verbunden sind. Verantwortungszuschreibungen wie diese, seien sie implizit oder explizit, kennzeichnen Szenarien nachhaltigen Konsums. Ihr Schwerpunkt liegt häufig auf die zeitlich und räumlich ferneren Wirkungen, die beim Konsum nicht offensichtlich werden, sondern auf vielfältige indirekte Weise damit verbunden sind und so zur Komplexität der Situation beitragen.

Fragen der eigenen Lebenswelt und des näheren Umfelds der Konsumierenden werden in Positionierungen wie der von Langer (2013) jedoch vernachlässigt. So bleibt beispielsweise unberücksichtigt, dass eine Konsumentin ihre eigene Freude an einem Konsumgut z.B. durch Geschenke mit anderen teilen und dass dies positive Folgen für ihre sozialen Beziehungen haben kann. Auch der Verkäufer dieses Produktes könnte sich freuen, dass er es verkaufen darf und dadurch sein Arbeitsplatz langfristig gesichert wird. Diese Aspekte interessieren in vielen Publikationen, die für sich das Etikett der Nachhaltigkeit beanspruchen, jedoch nicht, ihr Fokus liegt stattdessen auf den Missständen in der Produktionskette: Kinder, die mitgearbeitet haben, um das Produkt zu schaffen, Tiere, die dabei zu Schaden kamen, diktatorische Machtstrukturen, die von den Erlösen aufrechterhalten werden, Giftstoffe, die ausgestoßen werden.

Dass Langer (2013) die Konsument(inn)en in der Verantwortung sieht, wirkt zunächst plausibel, aber bei genauerem Hinsehen scheint unsicher, ob diese Zuschreibung haltbar ist. Die Verantwortung könnte beispielsweise auch bei Unternehmen oder stellvertretend für ganze Volkswirtschaften bei Staaten liegen. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass weder ein Unternehmen noch ein/e Konsument/in allein durch seine/ihre Entscheidung maßgeblichen Einfluss ausüben kann. Stellt ein Unternehmen z.B. seine emissionsintensive Produktion ein, können Konkurrenten diese anschließend übernehmen. Fragt ein/e einzelne/r Konsument/in ein bestimmtes Produkt nicht mehr nach, führt dies zumindest bei Massenprodukten nicht zu einer Veränderung der Produktion. Die Emissionen, die ein einzelnes Unternehmen mit seiner Produktion erzeugt, können allein kaum zum Klimawandel führen, die Emissionen, die für die Produkte entstehen, die ein/e Konsument/in konsumiert, noch weniger.

Es liegt also nahe, von einer kollektiven Verantwortung auszugehen, die noch oberhalb der einzelstaatlichen Ebene anzusiedeln wäre, da bei einer globalen Problematik auch die Handlungsfolgen mancher Einzelstaaten isoliert wenig bewirken können. Wie diese kollektive Verantwortung unter den Gruppenmitgliedern „gerecht“ weiter verteilt wird, ist unklar (vgl. Satz 2005, S. 50; Hiller 2011). Praktisch wird die individuelle Verantwortung meist mehr oder weniger willkürlich von selbst ernannten, in dieser Arbeit nicht näher untersuchbaren Beurteilungsinstanzen zugeschrieben, in der Regel eher in Bezug auf das

individuelle Konsumverhalten als auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme oder auf der Ebene globaler politischer Entscheidungen (vgl. Grunwald 2010a, S. 234ff.).

Nun wissen die Konsument(inn)en aber durchaus, dass ihre Einzelhandlung nichts Signifikantes bewirkt in Bezug auf die Produktionskette: Wenn eine Konsumentin das vermeintlich „unnachhaltige“ Produkt nicht kauft, liegt es eben weiter im Laden. Vielleicht kauft es jemand anderes. Die Kinder haben dafür schon gearbeitet, die Tiere wurden dafür bereits geschädigt, die Erlöse sind den Diktatoren schon zugeflossen. Wenn niemand mehr Produkte aus dieser Kette kaufen würde, würde nach den Gesetzen des Marktes auch die Produktion eingestellt werden. Aber das Individuum ist eben nicht „alle“ und kann nicht entscheiden, was „niemand“ mehr tun soll. Und wenn das Individuum das könnte, würde ihm immer noch der Überblick darüber fehlen, ob diese Handlungsweise wünschenswert wäre. Selbst wenn das Individuum eine nachhaltige Handlungsweise aller wünschen würde, was wäre dann für alle nachhaltig? Was wäre inter- und intragenerationell gerecht?

Ist es nachhaltig und/oder gerecht, dass im Bergwerk beschäftigte Kinder in Afrika ihre Gesundheit nicht mehr ruinieren, dafür jedoch ihre Erwerbsquelle verlieren? Dass der Lebensraum bedrohter Tiere nicht weiter zerstört, der Verkäufer aber zum Hartz-IV-Empfänger wird, weil er diese Produkte nicht mehr verkaufen kann? Dass ein kleines Unternehmen das neue Produkt nicht verwendet, dadurch der Konkurrenz technisch unterlegen ist und langfristig Konkurs anmelden muss? Oder dass ein Produkt fair gehandelt wird und somit seinen primären Produzenten eine Chance auf menschenwürdiges Leben bietet, jedoch ehrenamtlich (man könnte auch sagen durch unbezahlte Kinderarbeit) in Schulen zu Preisen verkauft wird, die sich nur besser verdienende Menschen leisten können? Was ist richtig, was falsch an derartigen Überlegungen, die der Komplexität individueller Konsumententscheidungen zudem nicht annähernd gerecht werden?

Konsumententscheidungen und die ihnen vorausgehenden Urteile sind deutlich vielschichtiger, als gängige Verantwortungszuschreibungen zunächst nahe legen. Wie andere Entscheidungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung sind sie gekennzeichnet von Uneindeutigkeit und Zielkonflikten, getrieben von dem Wunsch, das „Gute“ zu finden und somit „richtig“ zu entscheiden. Ihre Anforderungen erinnern an weise Entscheidungen im Sinne Sternbergs (1998, 2005), bei denen die eigenen Fähigkeiten zum Wohl der Allgemeinheit so eingesetzt werden, dass verschiedene Eigeninteressen, die Interessen anderer Personen und die des größeren eigenen Lebenskontexts ausbalanciert werden, sowohl kurzfristig als auch langfristig, indem man sich in ausgewogener Mischung an bestehende Umgebungen anpasst, sie verändert und neue Umgebungen wählt. Diese hohen Ansprüche verbinden sich in Szenarien nachhaltigen Konsums mit dem Element des Alltäglichen, zu dem bereits Schüler/innen einen Zugang haben.

Diese Arbeit widmet sich daher der **Leitfrage**:

Wie könnten und sollten Schüler/innen darauf vorbereitet werden, dass ihr Konsum in einem Kontext von komplexen, teils undurchsichtigen Zusammenhängen stattfindet, gekennzeichnet von diversen Zielkonflikten, Verantwortungszuschreibungen und dem diffusen Gefühl, den Anforderungen und Erwartungen nicht gerecht werden zu können?

## 1.1 Ziel und Herangehensweise

Die **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)** soll Schüler/innen auf die Herausforderungen vorbereiten, die daraus entstehen, dass neben gegenwärtigen und zukünftigen

Eigeninteressen auch die Interessen anderer (größtenteils unbekannter) Menschen, sowie die Auswirkungen auf die Umwelt zu berücksichtigen sind, die als Lebensgrundlage dient. Konsumententscheidungen stehen dabei exemplarisch für nachhaltigkeitsrelevante Entscheidungen insgesamt, sie werden in der hier vorgelegten Studie herausgegriffen wegen ihrer hohen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sensu Klafki, die sie zumindest im Deutschland der 2010er Jahre bereits für Schüler/innen haben.

Obwohl BNE als Bildungsaufgabe von Schulen und schulpädagogisch relevantes Forschungsfeld anerkannt ist, sind BNE-Forschungsergebnisse bisher recht isoliert von anderen Bereichen der Bildungsforschung und nur unzureichend bezogen auf allgemein-didaktische Konzepte. Historisch könnte dies darin begründet sein, dass sich BNE „grundsätzlich nicht aus einem originären Fachdiskurs der Erziehungswissenschaft heraus entwickelte“, sondern sich „an einem umwelt- und entwicklungspolitischen Diskurs“ orientierte, bei dem Bildung der Weg zum Ziel der Nachhaltigkeit sein sollte (Gräsel, Bormann, Schütte, Trempler, Fischbach & Asseburg 2012, S. 11). Die vorliegende Arbeit greift eine Fragestellung auf, die derzeit im Bereich BNE behandelt wird, orientiert sich aber in der Vorgehensweise bewusst an Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik, um eine originär all-gemeindidaktische Fundierung für **Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK)** als Teilbereich von BNE zu entwickeln.

**Ziel der Arbeit** ist es, Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) kritisch-konstruktiv didaktisch zu fundieren und daran exemplarisch zu zeigen, dass und wie sich hermeneutische, empirische und ideologiekritische Perspektiven in einer didaktischen Arbeit verbinden lassen.

Entsprechend Klafkis Forderungen werden folgerichtig Hermeneutik, Ideologiekritik und Empirie verbunden (Klafki 2007, S. 98ff.). Historisch-hermeneutische Herangehensweisen sollen nach Klafki genutzt werden, um „pädagogische Sinngebungen“ (Klafki 2007, S. 99) zu analysieren sowie „den Sinn didaktischer [...] Entwicklungen [...], die darin oft verborgenen [...] philosophischen Implikationen herauszuarbeiten, sie intersubjektiv überprüfbar und diskutierbar zu machen“ (Klafki 2007, S. 100). Sie sind zu verbinden mit ideologiekritischem Vorgehen (Klafki 2007, S. 110, 114), bei dem zu klären sei, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse oder Entwicklungen auf didaktische Situationen und Entscheidungen auswirken. Klafki abwandelnd wird Ideologie hier *nicht* verstanden als ein

„erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert“ (Klafki 2007, S. 111),

da ich<sup>1</sup> auf Basis einer konstruktivistischen Grundannahme davon ausgehe, dass absolut gesetzte Kategorien wie „wahr“ und „falsch“ weder in politischen noch in moralischen Kontexten hilfreich sind, weil sich nicht letztlich klären lässt, ob eine Konstruktion wahr ist (vgl. z.B. Detjen 2007, S. 440, Bredow & Noetzel 2009, S. 154). Aus konstruktivistischer Perspektive konstruiert (vereinfacht betrachtet) jeder Mensch seine eigene Wirklich-

---

<sup>1</sup> Abweichend von den Gepflogenheiten vor allem quantitativ orientierter Schreibtraditionen, aber in Übereinstimmung mit den Forderungen qualitativ Forschender nach Offenlegung der unvermeidlichen Subjektivität (auch) wissenschaftlich Arbeitender, vgl. Charnaz 2010, S. 149, wird in dieser Arbeit die Ich-Form nicht vermieden, sondern bewusst dort genutzt, wo sie zu intersubjektiver Klarheit und Offenheit beiträgt.

keit (vgl. z.B. Klein & Oettinger 2000, S. 11f.), wodurch es viele verschiedene Wirklichkeiten gibt, die sich auf eine Realität beziehen (Schüle & Reitze 2012, S. 273) bzw. viele verschiedene „Perspektiven auf die Wirklichkeit“ (Schirmer 2009, S. 45). Dass es eine gemeinsame Bezugsrealität gibt, erscheint notwendig, damit eine Kommunikation über die verschiedenen Wirklichkeiten überhaupt sinnvoll sein kann (Schüle & Reitze 2012, S. 273). Forschenden ist es aus konstruktivistischer Perspektive jedoch nicht möglich, ihren Forschungsgegenstand neutral zu betrachten, weil jede Herangehensweise von einem „spezifischen soziokulturellen Blickwinkel geprägt“ (Schirmer 2009, S. 46) ist. Ideologien sollen hier deshalb (anders als bei Klafki) verstanden werden als Gedankengebäude, die einen bestimmten gesellschaftlichen Zustand festigen, in dem sie ihn legitimieren und vor Kritik schützen und so politisches Handeln begründen oder rechtfertigen, wobei sich in ihnen, häufig nicht offensichtlich, Interessen bestimmter sozialer Gruppen ausdrücken (vgl. Hillmann 2007, S. 358; Bredow & Noetzel 2009, S. 153). Diese Interessen beeinflussen die Art, in der bestimmte Sachverhalte beschrieben und bewertet werden, woraus dann ein Handlungsappell im Sinn eben dieser Interessen kreiert wird, was die Vertreter/innen der jeweiligen Ideologie in Regel aber selbst ebenso wenig wahrnehmen wie innere Widersprüche des Gedankengebäudes (Bredow & Noetzel 2009, S. 153f.). Anders als bei Klafki (2007, S. 111f.) wird nicht vorrangig danach gefragt, welche gesellschaftlichen Gruppen (versuchen,) didaktische Entscheidungen (zu) beeinflussen, wer davon profitiert, wenn sich eine Erziehung an einer bestimmten Ideologie orientiert. Stattdessen steht die einseitige, handlungsappellierende Behandlung von Sachverhalten als solche im Mittelpunkt. Da aber der eigene Blickwinkel immer subjektiv beschränkt ist und nicht vollständig neutral sein kann (vgl. Charmaz 2010, S. 149), ist nicht davon auszugehen, dass sich eine Ideologie restlos aufklären lässt (vgl. Bredow und Noetzel 2009, S. 156).

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die oben angesprochene Grundidee einer hermeneutisch-ideologiekritischen Vorgehens leitet die Analyse der Grundbegriffe einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 2). Sie dient dazu, mögliche Zielhorizonte einer BNE abzustecken, deren normative Setzungen ansonsten häufig nicht explizit gemacht werden. Nur so erschließen sich zumindest ansatzweise Antworten auf die Frage, welche Ziele eine Bildung für nachhaltigen Konsum haben könnte. Dabei gilt es zu beleuchten, was unter „nachhaltiger Entwicklung“ zu verstehen ist, welche Konsequenzen aus dem Verweis auf „intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit“ zu ziehen sind (Abschnitt 2.1) und welche Voraussetzungen sich an Verantwortung knüpfen (Abschnitt 2.2), vor allem, wenn man diese Konzepte zur Basis von Bildungskonzepten machen möchte (Abschnitt 2.3), bevor dies auf den Konsumbereich bezogen werden kann (Abschnitt 2.4).

Da BNE bisher, ihrer Entstehung als politischer Auftrag entsprechend, unzureichend in den allgemeindidaktischen Kontext eingebunden ist, wird das hermeneutisch-ideologiekritische Vorgehen genutzt, um diese Lücke für den Teilbereich BNK auszugleichen. Dass er im Kontext anderer Bildungsaufträge verortet wird (Abschnitt 3.1), schafft die Basis dafür, fachdidaktische Ergebnisse auf BNK zu beziehen und hilft zu klären, welche Ziele und welches Vorgehen pädagogisch angemessen erscheinen. Spätestens die ermittelten

Grenzen pädagogisch legitimer Einflussnahme zeigen auf, dass in Anbetracht des facettenreichen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung und seines Bezugs auf Konsum das Ziel einer BNK nicht das Antrainieren bestimmter Handlungsweisen oder -muster sein kann. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, auch unter den gegebenen herausfordernden Bedingungen (Abschnitt 3.2) zu eigenständigen Urteilen über nachhaltigen Konsum zu gelangen.

Die Kompetenzen, die als Ziele von Bildungsaktivitäten im Umfeld von BNK üblicherweise formuliert werden (Abschnitt 3.3), erweisen sich allerdings als wenig geeignet, die Ziele einer BNK im hier konzipierten Sinn zu beschreiben, da sie auf die Herausforderungen nachhaltiger Konsumurteile nicht angemessen eingehen und in den meisten Fällen theoretisch und/oder empirisch nicht überzeugend fundiert sind. Wie jedoch schon das fiktive Beispiel eingangs gezeigt hat: Normative Setzungen allein genügen nicht, da sie in ihrer Abstraktheit an der gelebten Realität der betroffenen Menschen, nicht zuletzt der zu erreichenden Jugendlichen, vorbeigehen. Daher wird das hermeneutische und ideologiekritische Vorgehen durch eine eigene empirische Studie ergänzt (vgl. Abschnitt 3.4).

Weil bereits in die Forschungsfrage Vorannahmen und Deutungen eingehen (Klafki 2007, S. 104), ist eine solche empirische Studie auf eine hermeneutische Basis angewiesen, die die untersuchten Gegenstände und Einheiten auf ihre Sinnhaftigkeit prüft und in Zusammenhängen betrachtet (Klafki 2007, S. 105). Im empirischen Teil dieser Arbeit wird, basierend auf einer Grounded Theory Methodologie (Abschnitt 4.1), aus den Daten die dreistufige Theorie der Definition, der Delegation und der Distinktion (DDD-Theorie) entwickelt, die beschreibt, wie Jugendliche in Entscheidungsfragen zu nachhaltigem Konsum urteilen (Abschnitt 4.2, 5.1). Dabei zeigen sich Schwierigkeiten und bestimmte Muster des Umgangs mit Informationen zu den Konsumnebenfolgen und der Verantwortungszuschreibung, die sich in unterschiedlichen Konsequenzen für die eigene Entscheidung spiegelt.

In ihrem Ergebnis deckt die Theorie ein dreifaches Paradoxon auf: Das definitorische Paradoxon besteht darin, dass Informationen als hilfreich für die Lösung nachhaltigkeitsrelevanter Konsumnebenfolgen definiert werden, obwohl sich dies praktisch an den Urteilmustern nicht bestätigt. Das delegatorische Paradoxon betrifft ein Verantwortungsmangement, bei dem eine anteilige Verantwortungsübernahme über die daraus konstruierte subjektive ethische Überlegenheit zum Privileg wird. Das Distinktionsparadoxon beschreibt die Tendenz zu käuflicher Konsumskepsis, bei der bestimmte Güter mit Signalwirkung konsumiert werden, um sich als nachhaltigkeitsunterstützend von anderen positiv abzugrenzen.

In einem weiteren Schritt wird daraus abgeleitet, welche Kompetenzen von einer BNK entwickelt und gefördert werden sollten (Abschnitt 5.2). Dies basiert einerseits auf dem hermeneutischen Teil, der die Sensibilität gegenüber theoretisch denkbaren Zielen mit ihren widersprüchlichen Argumenten wecken sowie die Komplexität der Thematik analytisch sortieren und fassbar machen sollte. Andererseits liefern die empirischen Daten Einsichten in die Aspekte und Mechanismen, die im Urteilsprozess der betroffenen Menschen aktuell eine Rolle spielen. Nur wenn beide Seiten in ihrer jeweiligen Komplexität ansatzweise erfasst sind, lässt sich zeigen, welche Strukturen des Umgangs mit Entscheidungsproblemen nachhaltigen Konsums Jugendliche haben (das empirisch erfasste Sein) und was bei der schulischen Förderung dessen zu beachten ist (das hermeneutisch begründete Sollen).

Im Ergebnis umreißen Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz, was nötig ist, um zu angemessenen Urteilen über nachhaltigen Konsum kommen zu können. Die Schüler/innen müssen – verkürzt und vereinfacht zusammengefasst – dafür in der Lage sein, komplexe Informationen zu zweckmäßigen mentalen Konstruktionen zu vernetzen, sich reflektiert und begründet zu Sachverhalten zu positionieren sowie zielgerichtet zu eigenen Urteilen zu navigieren und diese gegenüber anderen argumentativ darzulegen. So wie Klafki (2007, S. 114) wünscht, dass empirische Forschungen einer kritisch-konstruktiven Didaktik nicht neutral seien, sondern „an humanen und demokratischen Zielsetzungen orientiert“, so bezieht diese Studie Position für ein nachhaltiges Entscheiden-Lernen im mehrfachen Wortsinn.

Die Schüler/innen sollen lernen, „Nachhaltigkeit“ in möglichst vielen Facetten ihrer multiperspektivischen Komplexheit in ihre Entscheidungen einzubeziehen. Damit dieses Lernen auch für Entscheidungen in möglichst vielen anderen Lebenssituationen und –kontexten nutzbar – und insofern „nachhaltig“ ist – müssen sie dafür ihr eigenes Verständnis von „Nachhaltigkeit“ bilden und dieses Verständnis anwenden lernen. In einem so verstandenen Lernen spiegelt sich der kontinuierliche, aktive Prozess, neue Vernetzungen zu bilden, um sich zu Sachverhalten adäquat positionieren, eigene Entscheidungen entsprechend treffen und mit Anderen darüber im respektvollen Gespräch bleiben zu können.



## 2 Bildung für nachhaltigen Konsum – eine Analyse begrifflicher und normativer Grundlagen

Bildung für nachhaltigen Konsum ist ein Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, angewandt auf den Bereich des Konsums. Um diese Arbeit zu verorten und die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen zu klären, wird im folgenden Kapitel dargestellt, welche normativen Anforderungen mit dem Attribut „nachhaltig“ verknüpft sind und was unter nachhaltigem Konsum verstanden wird.

Dabei werden unter anderem Antworten gesucht auf die Fragen:

- Was hat Nachhaltigkeit mit Gerechtigkeit zu tun?
- Was bedeutet nachhaltige Entwicklung?
- Was ist unter Gerechtigkeit zu verstehen? Was ist für wen, wann, wie gerecht – und warum?
- Wie hängt Verantwortung mit Nachhaltigkeit zusammen?
- Welche Facetten verbergen sich hinter dem Verantwortungsbegriff?
- Was ist eigentlich Konsum? Und wann ist Konsum nachhaltig?
- Welche Verantwortung haben Menschen als Konsumierende und Bürger/innen wofür?
- Wer darf und sollte nach welchen Grundsätzen über Konsum entscheiden?

Als nachhaltig bewertbare Konsumententscheidungen bewegen sich zwischen Suffizienz und Effizienz, Absichts- oder Wirkungsnachhaltigkeit, sie betreffen die Menschen als Konsumierende und Bürger/innen. Das Konzept der Nachhaltigkeit ist so vielschichtig wie das der Entwicklung, der Gerechtigkeit oder der Verantwortung. Es gilt also, zumindest spotlichtartig auszuleuchten, wie all diese Begriffe und Konstrukte definiert sind und ineinandergreifen, einander beeinflussen und miteinander zusammen- sowie gegeneinander und aneinander vorbei wirken können.

### 2.1 Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit

Konzepte einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ betrachten eine nachhaltige Entwicklung als ein über Bildung anzustrebendes Ziel. Sie beziehen sich dabei auf das Verständnis nachhaltiger Entwicklung, wie es als Leitziel in den politischen Dokumenten der Vereinten Nationen dargelegt wird. Dabei werden im Verständnis einer nachhaltigen Entwicklung häufig „traditionelle, rein planungstheoretische [...] Nachhaltigkeit und Vorstellungen einer distributiven Gerechtigkeit“ (de Haan, Lerch, Martignon, Müller-Christ, Wütscher & Nutzinger 2008, S. 39) miteinander verbunden. Um die beiden Aspekte besser erklären zu können, werden sie im Folgenden aber, ähnlich wie bei de Haan et al. (2008, S. 39), getrennt behandelt.

Daher geht es zunächst um den Begriff der (traditionellen) Nachhaltigkeit, um seine Herkunft, seine semantischen Ausprägungen, seine Dimensionen und um die Kritikpunkte an diesem Konzept. Auch die normativen Ansprüche einer nachhaltigen Entwicklung werden angesprochen. Im Anschluss daran wird auf den ähnlich komplexen Begriff der Gerechtigkeit eingegangen, von begrifflichen Grundlagen über die Perspektiven der Verteilungs- und der Umweltgerechtigkeit bis zu den Aspekten der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeitsvorstellungen.

### 2.1.1 Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung ist eine der Übersetzungen für den englischen Begriff „sustainable development“. Die folgende Auseinandersetzung mit dem Begriff und seinen verschiedenen Facetten bezieht sich sowohl auf deutsch- als auch auf englischsprachige Literatur und damit sowohl auf „Nachhaltige Entwicklung“ bzw. „Nachhaltigkeit“ als auch auf „sustainable development“ bzw. „sustainability“. Unterschieden wird zwischen den Begriffen nur, wo der Entwicklungsaspekt thematisiert werden soll (vgl. Abschnitt 2.1.1.4). Nach einem Kurzüberblick zur Begriffsherkunft wird erörtert, was sich unter nachhaltiger Entwicklung verstehen lässt und welche Ordnungsmöglichkeiten es dafür gibt. Dabei zielt die Darstellung nicht auf Vollständigkeit ab, sondern soll exemplarisch die Diversität des Feldes der nachhaltigen Entwicklung aufzeigen, die für das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wesentlich ist.

Beim Begriff der nachhaltigen Entwicklung stützen sich die Vereinten Nationen nach wie vor<sup>2</sup> auf die Definition aus dem sogenannten Brundtland-Bericht von 1987 (vgl. United Nations 2011):

“Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (World Commission on Environment and Development 1987, Chapter 2)

Nachhaltig ist eine Entwicklung demnach dann, wenn sie die eigenen Bedürfnisse befriedigt, ohne die Bedürfnisbefriedigung nachfolgender Generationen zu gefährden. Laut Figueroa, Elling, Jelsoe und Nielsen (2010, S. 1) ist dieses Konzept von Nachhaltigkeit das am häufigsten verwendete. Anschließend daran und auch in Abgrenzung davon gibt es zahlreiche wissenschaftliche Definitionsversuche; Dobson berichtete schon im Jahr 2000 von ca. 300 Definitionen für Nachhaltigkeit, deren Zahl wachse (Dobson 2000, S. 62; vgl. auch Newman 2006, S. 634). Pezzey war bereits 1997 (S. 448) davon überzeugt, dass man zwar leicht 5000 Definitionen für Nachhaltigkeit finden könne, aber keine, die wissenschaftlich konsensfähig wäre.

Während manche Autor(inn)en (z.B. de Haan et al. 2008, S. 44) sich für eine Definition des Begriffs nachhaltige Entwicklung aussprechen, lehnen andere, wie z.B. Christen und Schmidt (2011, S.2), solche Definitionsversuche ab. Manche Definitionen, wie beispielsweise die aus dem Brundtland-Bericht, erscheinen ihnen zu vage. Würde man aber versuchen, solche vagen Definitionen zu ergänzen, liefe man Gefahr, damit die Ziele und Bedingungen einer nachhaltigen Entwicklung ein für alle Mal festzuhalten (Burger 2006 zitiert nach Christen & Schmidt 2011, S. 2), was unangebracht sei, da sich sowohl Gesellschaften als auch die Natur in einem kontinuierlichen Wandel befänden. Normativ verstanden sei außerdem eine Definition, die konkrete Ziele enthalte, bevormundend und ließe den Interessengruppen nicht die Möglichkeit, am Entscheidungsprozess teilzuhaben. Darüber hinaus führten die verschiedenen Bedeutungen, die Nachhaltigkeit zugeschrieben würden, zu vielen unterschiedlichen Definitionen, ohne mehr Klarheit zu bringen (Christen & Schmidt 2011, S. 2, unter Verweis auf Dobson 1996, S. 402). Auf eine Gegenüberstellung existierender Definitionsversuche wird daher im Folgenden verzichtet.

---

<sup>2</sup> So auch für die RIO+20-Konferenz 2012.

### 2.1.1.1 Herkunft des Begriffs

Der Ursprung des Begriffs „Nachhaltigkeit“ wird in der Regel auf die deutsche Forstwirtschaft zurückgeführt, wo er im statischen Sinn bedeutete, dass Waldflächen und Holz erhalten wurden und im dynamischen Sinn eine Art der Forstwirtschaft charakterisierte, die den Waldbesitzenden einen in Menge und Qualität gleichbleibenden Holzertrag sichern sollte (vgl. z.B. Diefenbacher 2001, S. 59, u.a. unter Bezug auf Nutzinger & Radke 1995). Die erste gedruckte Begriffsverwendung in diesem Sinn findet sich laut Grober (2002, S. 118) bei Hans Carl von Carlowitz, dem Leiter des sächsischen Oberbergamts in Freiberg, der 1713 in Leipzig die „Sylvicultura oeconomica oder Anweisung zur wilden Baum-Zucht“<sup>3</sup> veröffentlichte.<sup>4</sup> Nach Grober (2002, S. 127) ist die Idee der Nachhaltigkeit

„ein Weltkulturerbe, das in prämodernen Kulturen über lange Zeiten eine Richtschnur des Umgangs mit der Natur und des ökonomischen und sozialen Handelns bildete und bildet. [...] Der Nachhaltigkeitsbegriff, den prämoderne Kulturen gar nicht brauchen, taucht jedoch erst am Beginn der europäischen Moderne auf. Er ist damals wie heute ein Kind der Krise.“ (Grober 2002, S. 127)

Der Begriff der Nachhaltigkeit hat sich einerseits als sehr erfolgreich erwiesen, gemessen an der Häufigkeit seiner Verwendung, seinem Verbreitungsgrad und seiner positiven Konnotation, wird andererseits aber genau wegen dieser übermäßigen und unscharfen Verwendung kritisiert. Ninck (1997, S. 48) schreibt über ihn, er tauche „in unzähligen Kontexten“ auf, sei „gegenstandsarm – [...] magisch und leer. [...] mehrheitsfähig [...] mit einem Pluszeichen versehen“. De Haan et al. (2008, S. 37) bezeichnen Nachhaltigkeit in Anlehnung an die Terminologie des Metaethikers Nowell-Smith als „pro-word“, da die Bezeichnung einer Option als „nachhaltig“ allein häufig ausreiche, um sie zu bevorzugen. Während manche Autor(inn)en die unklare Definition nachhaltiger Entwicklung für positiv halten, weil diese zu Diskussionen über die Idee führe und/oder sie generell an der Sinnhaftigkeit globaler Definitionen zweifeln (vgl. z.B. Newman 2006, S. 634), äußert sich der deutsche Sachverständigenrat für Umweltfragen warnend im Umweltgutachten 2002 (Deutscher Bundestag 2002, S. 21, 57), der Begriff der nachhaltigen Entwicklung werde „inflationär und zunehmend willkürlich verwendet“, wodurch das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung seine Orientierungsfunktion einbüße (vgl. zu einer ähnlichen Diagnose auch Ott & Voget 2007a). Im gleichen Gutachten hat sich der Sachverständigenrat daher bemüht, die Kerninhalte des Begriffsverständnisses herauszuarbeiten. Er fasst seine Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

<sup>3</sup> Je nach Sekundärquelle wird das Werk ein wenig unterschiedlich zitiert, de Haan et al. (2008, S. 50) nennen es z.B. „Sylvicultura oeconomica, oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht“.

<sup>4</sup> Vgl. zu den gedanklichen Vorlagen Grober 2002, S. 118ff. sowie zur Übertragung des Begriffes auf z.B. Fischfang Diefenbacher 2001, S. 59, unter Bezug auf Nutzinger/Radke 1995, zu „Sustainable Development“ Dubielzig 2009, S. 10 unter Verweis auf Eblinghaus & Stickler 1996, S. 34 und Pezzoli (1997). Zur transnationalen Verbreitung der Grundidee vgl. z.B. Harlow, Golub und Allenby (2011) sowie Bañón Gomis, Guillén Parra, Hoffman und McNulty (2011).

„Weitgehend einig ist man sich darüber, dass der Nachhaltigkeitsidee eine Grundvorstellung intergenerationeller Gerechtigkeit zugrunde liegt. Im Übrigen weichen aber die Auffassungen darüber, was Nachhaltigkeit genau bedeutet, schon auf der konzeptionellen Ebene voneinander ab. Unterschieden wird insbesondere zwischen schwacher Nachhaltigkeit, starker Nachhaltigkeit und einer vermittelnden Position.“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 21)

Zunächst soll also geklärt werden, was unter „starker“ und „schwacher“ Nachhaltigkeit zu verstehen ist und welche anderen Zugangsmöglichkeiten zum Konzept der Nachhaltigkeit es gibt, wobei – wie oben angedeutet – keine Vollständigkeit, sondern nur ein exemplarischer Überblick angestrebt wird. Auf das Konzept der intergenerationellen Gerechtigkeit wird später eingegangen.

### 2.1.1.2 *Starke und schwache Nachhaltigkeit*

Sowohl Konzepte starker als auch solche schwacher Nachhaltigkeit gehen davon aus, dass nachfolgenden Generationen etwas erhalten werden soll, um ihre Möglichkeit zur Bedürfnisbefriedigung zu sichern. Die Konzepte unterscheiden sich jedoch darin, was als erhaltenswert gilt. Dabei können verschiedene Arten von Ressourcen gemeint sein. Egan-Krieger, Ott & Voget (2007) beispielsweise unterscheiden zwischen Sachkapitalien (wie Fabriken oder Infrastrukturen), Humankapitalien (wie menschliches Wissen und Fertigkeiten) und Naturkapitalien (Teile der belebten und unbelebten Natur).

„Schwache“ Nachhaltigkeit, nach ihren wichtigsten Vertretern auch Solow-Hartwick-Sustainability<sup>5</sup> genannt (Scherhorn & Wilts 2001, S. 250; siehe auch Gowdy 2005, S. 211; Pezzey & Toman 2002, S. 8), geht davon aus, dass Kapitalien gegenseitig substituierbar sind. Erhalten werden muss die Summe des Bestands an Kapitalien, die Zusammensetzung darf sich aber ändern, solange die soziale Wohlfahrt, verstanden als Summe der individuellen Nutzen, über die Zeit nicht abnimmt (vgl. Gowdy 2005, S. 211f.). Naturkapitalien dürfen z.B. durch Sachkapitalien ersetzt werden, wenn die Bedürfnisbefriedigung dabei weiterhin gesichert ist.

„Starke“ Nachhaltigkeit geht dagegen davon aus, dass Naturkapitalien nicht durch andere Kapitalarten ersetzt werden können, sondern konstant gehalten werden müssen. Diefenbacher (2001, S. 69ff.) untergliedert nach dem gleichen Grundprinzip in fünf Arten von Nachhaltigkeit, die in Abbildung 1 illustrierend zitiert werden.

<sup>5</sup> Die Ökonomen Solow und Hartwick beschäftigten sich bereits in den 1970er Jahren mit der Frage, wie endliche Rohstoffe in die Wachstumstheorie integriert werden können. Ihr Ausgehen von der Substituierbarkeit natürlicher Ressourcen wurde in die Nachhaltigkeitsdiskussion übernommen. (Cabeza Gútes 1996, S. 156)

<b>Nachhaltigkeit und Substituierbarkeit</b>				
<b>strikte</b>	<b>kritische</b>	<b>starke</b>	<b>schwache</b>	<b>sehr schwache</b>
↓	↓	↓	↓	↓
Keine Substituierbarkeit; Erhalt des kompletten natürlichen Kapitals	Differenzierte Betrachtung des jeweiligen Umweltraumes; getrennt nach erneuerbaren Ressourcen, nicht erneuerbaren Ressourcen, Umweltmedien bezüglich ihrer Aufnahmekapazität für Schadstoffe	Substitution nur, wenn Befriedigung von Grundbedürfnissen gefährdet	Substitution nur innerhalb des natürlichen Kapitalbestandes	Substitution auch mit Geld-Kapital, Know-How, technischem Fortschritt möglich

**Abb. 1:** Fünf Arten der Nachhaltigkeit nach Diefenbacher (2001, S. 71, wortgleich, in der Gestaltung verändert<sup>6</sup>).

Eine Position, die eine Substituierbarkeit von Naturkapitalien in jedem Fall ablehnt, bezeichnet er als „strikt“ oder „radikal-ökologisch“. „[K]ritisch“ oder „kritisch ökologisch“ nennt er eine Position, die davon ausgeht, dass erneuerbare Ressourcen nur im Umfang ihrer Regenerationsfähigkeit genutzt werden dürfen und nicht-erneuerbare Ressourcen nur in dem Maß einzusetzen sind, wie sicher ist, dass sie sich in Bezug auf jeden Verwendungszweck ersetzen lassen und dass insgesamt die Schadstoffaufnahmekapazität der Umwelt nirgends mehr überschritten werden darf. In Diefenbachers Darstellung bildet die Position der „starken“ Nachhaltigkeit den Übergang zu den Ansätzen „schwacher“ Nachhaltigkeit, da sie davon ausgeht, dass Naturkapitalien dann (wenn auch nur dann) untereinander substituiert werden dürfen, wenn die Befriedigung von Grundbedürfnissen andernfalls gefährdet wäre. Als „schwache“ Nachhaltigkeit gilt ihm eine Position, die Substitutionen innerhalb (aber nur innerhalb) des Bestands von Naturkapitalien uneingeschränkt für möglich hält. Bei „sehr schwacher“ Nachhaltigkeit wird dagegen, wie bei Egan-Krieger, Ott & Voget (2007), davon ausgegangen, dass Naturkapitalien durch andere Kapitalarten substituierbar sind.

Für eine solche vollständige Substituierbarkeit im Sinne „sehr schwacher“ Nachhaltigkeit spricht, dass sich dies besser mit gängigen neoklassischen Produktionsfunktionen modellieren lässt (Hauff & Kleine 2009, S. 33). Dieser Substitutionsoptimismus basiert auf einem (mehr oder weniger unhinterfragten) Glauben an den technischen Fortschritt (vgl. z.B. Stiglitz 1997, S. 269; Opschoor 1997, S. 282 unter Bezug auf Solow 1992). Als Argu-

<sup>6</sup> Diefenbacher (2001, S. 71) nennt als Quellenangabe für das dort abgedruckte Schaubild „nach Diefenbacher, Hans/Karcher, Holger/Stahmer, Carsten/Teichert, Volker (1997): Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung im regionalen Bereich. Heidelberg: FEST, 25“.

mente für ihren Substitutionsoptimismus führen die Vertreter/innen der schwachen Nachhaltigkeit beispielweise an, dass die Entkoppelung von Ressourcenverbrauch und Wirtschaftswachstum seit der ersten Ölpreiskrise erhebliche Substitutionsmöglichkeiten offengelegt habe (Walz 1999, S.6 unter Bezug auf Walz 1992).

Die Möglichkeit, erschöpfbare Ressourcen durch erneuerbare zu ersetzen, habe aufgezeigt, dass es einen Bestand an nicht-erschöpfbaren natürlichen Ressourcen gebe, was dazu führe, dass insgesamt weniger substituiert werden müsse (Solow 1997, S. 267, auch in Walz 1999, S.6). Daneben wird argumentiert, dass durch technischen Fortschritt mehr Recycling möglich sei (Stiglitz 1997, S. 269, auch in Walz 1999, S.6). Weiter eingeschränkt wird der Begriff der schwachen Nachhaltigkeit dadurch, dass die Modelle, die von einer Substituierbarkeit der Naturkapitalien durch andere Kapitalformen ausgehen, nur für eine mittelfristige Perspektive der nächsten 50 bis 60 Jahre ausgelegt sind (Stiglitz 1997, S. 269), auch wenn dies in der Regel nicht explizit gemacht wird (worauf z.B. Opschoor 1997, S. 281 hinweist). Da in diesen ökonomischen Darstellungen die Wohlfahrt implizit oder explizit mit Konsum(möglichkeiten) gleichgesetzt wird, kann das Konzept schwacher Nachhaltigkeit dazu führen, dass eine Umsetzung von natürlichem in mensch-gemachtes Kapital vorgenommen werden sollte, wenn dadurch der Kapitalwert insgesamt steigt, da anderenfalls nachfolgende Generationen grundlos schlechter gestellt würden (Beckerman 1994 und Solow 1993 nach Gowdy 2005, S. 212).

Als Argumente für eine „starke“ Nachhaltigkeit nennen Egan-Krieger, Ott & Voget (2007, S. 12f.) unter Bezug auf Ott & Döring 2004 erstens, dass heute noch unbekannt ist, ob zukünftige Generationen aufgrund ihrer (heute ebenfalls unbekannten) Präferenzen eine vorgenommene Substitution tatsächlich befriedigend fänden; zweitens, dass viele ökologische Systeme multifunktional seien und künstliche Substitute alle Funktionen eines solchen Systems gleichwertig übernehmen müssten; drittens, dass aufgrund des Vorsorge-Prinzips sichergestellt werden müsse, dass nicht heute Systeme als substituierbar angenommen und daraufhin irreversibel zerstört werden, deren Nicht-Substituierbarkeit sich später herausstellen könnte; viertens, dass die Argumentation „starker“ Nachhaltigkeit besser den heutigen umweltethischen Einsichten und Einstellungen entspreche.

Auch für Dobson (2000) ist die Ersetzbarkeit von Naturkapital durch menschengemachtes Kapital ein Kriterium bei seiner Typisierung ökologischer Nachhaltigkeit. Als weitere Kriterien zieht er allerdings hinzu, was erhalten werden soll, warum und wie, was dabei primär und sekundär zu beachten ist und wie die Ersetzbarkeit von natürlichem durch menschengemachtes Kapital eingeschätzt wird (Dobson 2000, S. 66). Während Dobsons Typ A anthropozentrisch und wirtschaftsorientiert ist und essenzielles natürliches Kapital erhalten will, damit das menschliche Wohl nicht abnimmt, ist Typ C ökozentrisch und stellt die Verpflichtungen gegenüber der Natur in den Vordergrund, der in diesem Konzept ein Eigenwert zukommt. Typ B ist zwischen den Typen A und C angesiedelt, da es hier nicht nur um den Schutz einer bestimmten Kapitalart, sondern – wie bei Typ C – um Natur geht. Allerdings soll diese Natur im Unterschied zu Typ C nicht wegen ihres Eigenwerts geschützt werden, sondern wegen ihrer Unwiederbringlichkeit, was menschliche Interessen deutlich stärker in den Vordergrund rückt als bei Typ C.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Vgl. zum Überblick über die Typen die Tabelle „Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit (nach Dobson 2000, S. 66)“ im Anhang A.

### 2.1.1.3 *Drei Dimensionen von Nachhaltigkeit*

Konzepte von Nachhaltigkeit können aber nicht nur nach ihrem Ausprägungsgrad, sondern auch danach unterschieden werden, welche Dimensionen sie einbeziehen. Der Schwerpunkt liegt meist auf der ökologischen Dimension (Curran 2009, S. 9). Wie Diefenbacher (2001, S. 66ff.) darstellt, beziehen sehr enge Definitionen nur die ökologische Nachhaltigkeit ein, während andere Konzepte zusätzlich ökonomische, soziale, kulturelle und politische Aspekte dazuzählen, auch technologische Aspekte werden erwähnt (Luke 1995, S. 21). Zum sehr engen Verständnis von Nachhaltigkeit gehören die sogenannten Ein-Säulen-Modelle, die klar die ökologische Komponente fokussieren (Littig & Griebler 2005, S. 66).

Besonders gängig und international etabliert ist das sogenannte Drei-Säulen-Konzept, das ökologische, ökonomische und soziale Aspekte einbezieht (Diefenbacher 2001, S. 66; Littig & Griebler 2005, S. 66; Sachverständigenrat für Umweltfragen 2008, S. 56; Curran 2009, S. 7, Dubielzig 2009, S. 10), wobei von einer Gleichwertigkeit der drei Säulen ausgegangen wird (Littig & Griebler 2005, S. 67; Jörissen, Kneer & Rink 2001, S. 56). Wie die soziale Komponente zu den ökonomischen und ökologischen Dimensionen hinzutrat, die bereits in den weiter oben dargestellten Konzepten enthalten waren, lässt sich bereits auf den Brundtland-Bericht (World Commission on Environment and Development 1987) zurückführen (vgl. z.B. Redclift 2005, S. 212 und Senghaas-Knobloch 2009, S. 569). Aufgegriffen wird sie in der Erklärung zur Rio-Konferenz 1992, wo Umwelt- und Entwicklungsproblematik zusammengeführt sind: Die Beseitigung der Armut wird in dieser Erklärung in Grundsatz 5 explizit als „unverzichtbare Voraussetzung für die nachhaltige Entwicklung“ (Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992b, S. 1) benannt. Entsprechend enthält die dort verabschiedete Agenda 21 eine Reihe von Abschnitten zu sozialen Aspekten der Nachhaltigkeit, etwa Armutsbekämpfung (Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992a, Kapitel 3) oder Gesundheitsförderung (Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992a, Kapitel 6).

Die Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ geht in ihrem Abschlussbericht 1998 von den heute gängigen „drei Dimensionen“ (S. 5) nachhaltiger Entwicklung aus. Sie stellt dort fest, dass die soziale Dimension bis zum Berichtszeitpunkt in Deutschland vernachlässigt wurde (Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ 1998, S. 16, 18). Die gleiche Feststellung macht Cuthill (2010, S. 365) in Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs. Diese bislang vernachlässigte Dimension wird näher erläutert als „[s]oziale Stabilität und individuelle Freiheit“ (Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ 1998, S. 22).

„Solidarität“ aus geweckter und gestärkter Einsicht sei zusammen mit „soziale[r] Gerechtigkeit [...] Voraussetzung für die Freiheit des einzelnen“ (Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ 1998, S. 22). Die soziale Dimension der Nachhaltigkeit habe eine „Schutzfunktion“ und diene „der Umsetzung von gesellschaftlich determinierten Gerechtigkeitsvorstellungen und -zielen und damit [...] [dem] sozialen Ausgleich“

(Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ 1998, S. 22).

In der wissenschaftlichen Diskussion wird soziale Nachhaltigkeit unterschiedlich verstanden und ausgefüllt (Omann & Spangenberg 2002, S. 1, Spangenberg 2003, S. 659, Littig & Grießler 2005, S. 68f., Dubielzig 2009, S. 12, Senghaas-Knobloch 2009, S. 570, Weingaertner & Moberg 2011). Senghaas-Knobloch (2009, S. 570f.) unterscheidet zwischen einem Verständnis sozialer Nachhaltigkeit, bei dem die ökologische Dimension von Nachhaltigkeit von höherer Priorität ist und die soziale Dimension (nur) insofern einbezogen wird, als sie für die ökologische Nachhaltigkeit von Bedeutung ist, und einem Verständnis sozialer Nachhaltigkeit, bei dem „das Soziale in seiner Eigenwertigkeit und Eigengesetzlichkeit wahrgenommen“ (Senghaas-Knobloch 2009, S. 570) wird. Bei diesem zweiten Verständnis sozialer Nachhaltigkeit geht es um eine soziale Kohäsion, die soziale Einheiten zukunftsfähig macht (Senghaas-Knobloch 2009, S. 570).<sup>8</sup>

In die von Senghaas-Knobloch aufgemachten Kategorien lassen sich ältere Ansätze einordnen. Ansätze, die glaubhaft die drei Säulen der Nachhaltigkeit als gleichwertig betrachten, können sich nur dem zweiten Verständnis von sozialer Nachhaltigkeit anschließen. Der dabei angestrebte dauerhafte Zusammenhalt der Gesellschaft lässt sich in weitere Unterziele aufsplitten und dadurch konkretisieren. Denkbare Unterziele wären beispielsweise die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und Entfaltung und die Partizipation im Sinne einer Teilhabe an (Entscheidungs-) Prozessen in allen Gesellschaftsbereichen (Spangenberg 2003, S. 650), außerdem die Ablehnung von gesellschaftlicher Exklusion (Omann & Spangenberg 2002, S. 5), einschließlich des für die Partizipation notwendigen sozialen Kräfteausgleichs (Studt 2009, S. 186).

Empacher und Wehling (2002, S. 48, zitiert nach Senghaas-Knobloch 2009, S. 572f., vgl. auch Dubielzig 2009, S. 15f.) nennen als die fünf „Kern- oder Schlüsselemente“ sozialer Nachhaltigkeit die „Existenzsicherung aller Gesellschaftsmitglieder“, die „Entwicklungsfähigkeit sozialer (Teil-) Systeme und Strukturen“, die „Erhaltung und Weiterentwicklung der Sozialressourcen“, die „Chancengleichheit im Zugang zu grundlegenden gesellschaftlichen Ressourcen“ und die „Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen“. Cuthill (2010, S. 366) schlägt mit dem Ziel empirischer Testung vier Komponenten sozialer Nachhaltigkeit vor: Sozialkapital als theoretischer Startpunkt, soziale Infrastruktur als Operationalisierungsmöglichkeit, soziale Gerechtigkeit (vgl. Abschnitt 2.1.2.3) und Gleichheit als ethischen Imperativ und engagierte Regierungsführung (Governance), die Methoden der Zusammenarbeit bereithält.

Wie schillernd der Begriff sozialer Nachhaltigkeit ist, belegen auch Weingaertner und Moberg (2011, S. 3, 5), die als Schnittmenge der Hauptthemen des einschlägigen Diskurses in den von ihnen untersuchten Texten aus den Bereichen Stadtentwicklung und Unternehmen unter anderem Gesundheit, Sicherheit, Bildung und Chancengleichheit finden. Sie weisen darauf hin, dass es themenspezifische Unterschiede gibt. So kann z.B. für Unternehmen die Zufriedenheit der Kund(inn)en mit einem Produkt zur sozialen Nachhaltigkeit zählen, was im Bereich der Stadtentwicklung so nicht wahrgenommen wird. Umgekehrt

<sup>8</sup> Als soziale Kohäsion gilt im soziologischen Sinn der innere Zusammenhalt einer Gruppe, der durch die sozialen Bindungen der Gruppenmitglieder an die Gruppe entsteht und die Gruppe widerstandsfähiger und weniger störungsanfällig macht (vgl. Hillmann 2007, S. 429).



zählen Wohnungsbau und Erschließungsqualität zu stadtplanerischen Aspekten von sozialer Nachhaltigkeit, werden aber nicht in die Überlegungen zu sozialer Nachhaltigkeit von Firmen einbezogen. (Weingaertner & Moberg 2011)

Als bereichsübergreifende Schlüsselthemen sozialer Nachhaltigkeit schlagen Weingaertner und Moberg (2011) die Konzepte Sozialkapital, Humankapital und Wohlbefinden vor. Kontextspezifische Interpretationen und Spezifikationen könnten ihrem Vorschlag nach unter diesen allgemeinen Schlüsselkonzepten subsummiert werden. Dabei verstehen sie unter Humankapital die Kompetenzen, die Erfahrungen, die Fertigkeiten und das Wissen von Individuen (Weingaertner & Moberg 2011, S. 6 unter Bezug auf Becker 1993). Unter Sozialkapital ordnen sie Aspekte sozialer Organisationen oder Gruppen ein, also Verhaltensregeln oder Normen, die auf Reziprozität und gegenseitigem Vertrauen aufbauen (Weingaertner & Moberg 2011, S. 6f. unter Bezug auf Baker 2000, S. 1–2, Coleman 1990 und Grootaert 1998). Wohlbefinden soll nicht nur gesundheitlich, sondern ganzheitlich auf die Person bezogen verstanden werden und sich auf Fröhlichkeit, Gesundheit und Erfolg gleichermaßen beziehen (Weingaertner & Moberg 2011, S. 7 unter Bezug auf die Website des Oxford English Dictionary, Eintrag „well-being“).

Trotz seiner weiten Verbreitung wird das Drei-Säulen-Modell teils kritisch gesehen. So weisen Littig und Grießler (2004, S. 32; 2005, S. 67) darauf hin, dass es keine theoretisch schlüssige Begründung dafür gebe, warum es neben den drei Säulen von Ökologie, Ökonomie und Sozialem nicht eine oder mehrere weitere Säulen geben sollte. Als Beispiele nennen sie (2005, S. 67) eine religiös-spirituelle Säule und eine kulturell-ästhetische (vgl. zu kulturell-künstlerischen Aspekten der Nachhaltigkeit auch Altner 2009). Ähnlich weisen Omann und Spangenberg (2002, S. 2ff.) auf die Überschneidungen von Bereichen sozialer und institutioneller Nachhaltigkeit hin, die Spangenberg (2003, S. 649) auch als eigene vierte Dimension angibt. Dieser Bereich der institutionellen Nachhaltigkeit kann, wie bei sozialer Nachhaltigkeit gezeigt, seinerseits unterschiedlich ausgelegt werden (vgl. z.B. Pfahl 2005). Auch eine Erweiterung um eine politische Dimension ist denkbar. Das beweist der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK, 2007, S. 28f.) unter Bezug auf die vier „Zieldimensionen deutscher Entwicklungspolitik“. Um allerdings sicherzustellen, dass Säulen nicht beliebig, sondern zielgerichtet ergänzt werden, wäre für jede Säule zu definieren, welchen (zusätzlichen) unterscheidbaren Aspekt oder Bereich sie vertritt und welchen Mehrwert dies bietet, wenn Nachhaltigkeit betrachtet werden soll.

Ein weiterer Kritikpunkt am Drei-Säulen-Modell ist nach Littig und Grießler (2004, S. 32; 2005, S. 67, unter Verweis auf Grunwald et al. 2001, S. 55<sup>9</sup> und Weidner & Brandl 2001, S. 41), dass die Gleichrangigkeit der Säulen zwar theoretisch anerkannt, aber praktisch-politisch nicht umgesetzt werde. Weidner und Brandl diagnostizierten 2001, dass neben der früher zentralen Komponente der Ökologie verstärkt auch Ökonomie und Soziales wahrgenommen würden, zunehmend komme es zu einer „Ökonomiezentrierung“ (Weidner & Brandl 2001, S. 42). Ein Ungleichgewicht kann also nicht nur zu Gunsten der ökologischen Säule bestehen. Dass die Ziele der einzelnen Säulen in Konflikt zueinander stehen können, ist unstrittig (vgl. z.B. Holland 1999, S. 46). Ansätze dafür, wie in solchen Konfliktfällen die drei Säulen gleichrangig zu behandeln wären, fehlen aber im Drei-

<sup>9</sup> Im Literaturverzeichnis aufgeführt als Jörissen, Kneer & Rink 2001, die relevante Passage findet sich dort auf Seite 56.

Säulen-Modell (vgl. auch Senghaas-Knobloch 2009, S. 590). Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten, Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung zu betrachten, auf deren nähere Erläuterung hier verzichtet wird.<sup>10</sup>

#### 2.1.1.4 *Generelle Kritik am Konzept der Nachhaltigkeit und der (nachhaltigen) Entwicklung*

Drastischer als die Kritiker/innen an spezifischen Konzepten nachhaltiger Entwicklung äußern sich andere Autor/innen, z.B. der Ökonom Wilfred Beckerman (vgl. Pezzey & Toman 2002), der so weit geht, den Nachhaltigkeitsbegriffs komplett abzulehnen:

„It is argued that ‘sustainable development’ has been defined in such a way as to be either morally repugnant or logically redundant. ‘Strong’ sustainability, overriding all other considerations, is morally unacceptable as well as totally impractical; and ‘weak’ sustainability, in which compensation is made for resources consumed, offers nothing beyond traditional economic welfare maximisation.“ (Beckerman 1994, S. 191)

Da Beckerman von unbegrenzter Substituierbarkeit von Kapitalien ausgeht, ist es moralisch für ihn inakzeptabel und praktisch nicht umsetzbar, natürliche Ressourcen stärker zu schützen als andere. In dieser logischen Schlussfolgerung stimmen Pezzey und Toman (2002, S. 13) ihm zu. Sie widersprechen ihm aber in dem Punkt, dass das Konzept der schwachen Nachhaltigkeit nicht mehr zu bieten habe als das der traditionellen Gemeinwohlmaximierung (und verweisen dabei auch auf Common 1996). Über die normative Grundlage für Nachhaltigkeitskriterien, ob diese nun auf schwacher oder anderer Nachhaltigkeit basieren, könne man diskutieren, aber klar sei, dass Nachhaltigkeitsanalysen Aspekte intergenerationeller Gleichberechtigung enthalten, die über konventionelle ökonomische Überlegungen hinausgingen (Pezzey und Toman 2002, S. 13).

Problematisch ist bei der Begriffsklärung von „nachhaltiger Entwicklung“ aber nicht nur der Aspekt der Nachhaltigkeit, sondern auch der Aspekt der Entwicklung. Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung werden häufig synonym verwendet (vgl. Weingaertner & Moberg 2011, S. 2, zur Verbreitung auch Barkemeyer, Figge, Holt und Hahn (2009, S. 77 sowie Robinson 2004, S. 370). Die Wahl unterschiedlicher Wörter könnte auf unterschiedliche Inhaltsschwerpunkte hinweisen. Robinson (2004, S. 370) hält den Ansatz des Brundtland-Berichts, der eher inkrementelle Veränderungen vorsehe, für attraktiver aus Sicht von Regierungen und Unternehmen als radikalere Ansätze, was die Verwendung des Begriffspaars „sustainable development“ begünstige. Einen Grund für die Präferenz des Begriffs „Nachhaltigkeit“ auf der Seite der Nichtregierungsorganisationen sieht er darin, dass das Konzept der Entwicklung eng mit dem Konzept des Wachstums verknüpft sei. Damit enthalte bzw. ermögliche der Begriff der „nachhaltigen Entwicklung“ zwar eine Besserung des Wirtschaftswachstums, lasse aber die Notwendigkeit oder Möglichkeit von Wirtschaftswachstum nicht grundsätzlich hinterfragen. In diesem Sinn lenkt das Wort „Nachhaltigkeit“ (abgekoppelt vom Begriff „Entwicklung“) den Blick auf die Fähigkeit von Menschen, ihr Leben zu führen, ohne die Kapazitäten der Umwelt zu überlasten. (Robinson 2004, S. 370)

<sup>10</sup> Verwiesen sei auf Kopfmüller, Brandl, Jörissen, Paetau, Banse, Coenen & Grunwald 2001, Brandl, Jörissen, Kopfmüller & Paetau 2001, Emmrich & Melzer 2006; Biemann 2008, S. 30f. mit Bezug auf ihre Publikation von 2007; Vos 2007; Seghezze 2009 sowie Christen und Schmidt 2011.

Auf das Phänomen, dass Entwicklung häufig mit Wachstum in Verbindung gebracht wird, weisen auch Yanarella und Levine (1992, S. 761) hin, indem sie die Position des Abhängigkeitstheoretikers Amin (1976) referieren, der davon ausgeht, dass Wachstum *nicht* mit Entwicklung gleichzusetzen ist. Diese Unterscheidung sei besonders in peripheren Ländern wichtig, in denen wirtschaftliches *Wachstum* den Blick darauf verstellen könne, dass wirkliche wirtschaftliche *Entwicklung* durch Abhängigkeiten von anderen Ländern (der nördlichen Hemisphäre) verhindert werde. Daly und Cobb (1989 zitiert nach Yanarella & Levine 1992, S. 761f.) verstehen unter „Wachstum“ die *quantitative* Ausbreitung hinsichtlich der physikalischen Eigenschaften des Wirtschaftssystems und unter „Entwicklung“ die *qualitative* Veränderung eines physikalisch nicht-wachsenden Wirtschaftssystems im Gleichgewicht mit der Umwelt. Daher sei *nachhaltiges Wachstum* ein Widerspruch in sich (vgl. auch Grober 2011, S. 64), *nachhaltige Entwicklung* aber nicht. Auch dieser Hinweis zeigt allerdings, dass der Begriff der Entwicklung immer wieder mit dem des Wachstums in Verbindung gebracht wird.

In manchen Zusammenhängen könnte es daher als nötig erachtet werden, die Möglichkeit von menschlichem Leben innerhalb von ökologischen Begrenzungen zu betonen; dafür spricht u.a. das Untersuchungsergebnis von Barkemeyer, Holt, Preuss und Tsang (2011). Diese weisen nach einer Untersuchung von internationalen Dokumenten mit Richtlinien zur nachhaltigen Unternehmensführung darauf hin, dass der Diskurs um nachhaltige Entwicklung seit der Brundtland-Definition einen Wandel durchlaufen habe (Barkemeyer et al. 2011, S. 15). In späteren Dokumenten würden besonders die *Beschränkungen* heruntergespielt, die durch das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung aufgezeigt werden können, zugunsten der Betonung von Win-Win-Situationen, die aus nachhaltiger Unternehmensführung entstehen. Außerdem sei in den späteren Dokumenten eher von *Rechten* als von *Bedürfnissen* die Rede, ohne jedoch zu berücksichtigen, wie diese Rechte eingefordert und geschützt werden könnten.

Des weiteren stellen Barkemeyer et al. (2011, S. 15) fest, dass sich der Fokus von trade-offs<sup>11</sup> zwischen umweltbezogenen und sozialen Aspekten verschoben habe, hin zu einem Konzept, in dem der Hauptfokus auf Umweltaspekten liegt und die Bearbeitung sozialer Probleme, wie z.B. die Linderung von Armut, wenig Aufmerksamkeit erhält. Barkemeyer et al. (2011) bringen damit in Verbindung, dass der Entwicklungsaspekt beim Konzept der nachhaltigen Entwicklung in Vergessenheit oder zumindest in den Hintergrund geraten (sein) könnte.

Newman (2006, S. 634) betrachtet den Begriff der Nachhaltigkeit als vorgeschlagene Alternative zu dem der nachhaltigen Entwicklung. Sie wendet sich jedoch unter Bezug auf Holling (2001)<sup>12</sup> dagegen mit dem Argument, dass die Verwendung des Begriffs „nachhaltige Entwicklung“ sowohl auf die Eigenschaft verweist, sich anpassen zu können („nachhaltig“) wie auch auf die Eigenschaft, Chancen zu schaffen und zu bewahren

<sup>11</sup> Als „trade-off“s werden Abwägungen bezeichnet, die z.B. stattfinden, wenn bei einer Entscheidung verschiedene Ziele konfliktieren und daher nicht alle gleichzeitig mit einer Option erfüllt werden können (vgl. Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 284f.; Rundell 2007, S. 1589).

<sup>12</sup> Holling (2001, S. 390) schreibt: „Sustainability is the capacity to create, test, and maintain adaptive capability. Development is the process of creating, testing, and maintaining opportunity. The phrase that combines the two, ‘sustainable development,’ thus refers to the goal of fostering adaptive capabilities and creating opportunities. It is therefore not an oxymoron but a term that describes a logical partnership.”

(„Entwicklung“). Nachhaltigkeit dagegen betone zu wenig den Prozesscharakter, der bei sich wandelnden Gesellschaften und Ökosystemen notwendigerweise vorhanden sein müsse. Um dem Konzept gerecht zu werden, müsse gerade die Flexibilität im Fall des Wandels, dem Normalzustand sozialer und ökologischer Systeme, betont werden. Statt Gleichgewicht und Dauerzustand sei von Resilienz und Anpassung auszugehen. (Newman 2006, S. 634f.)

Obwohl sich „Entwicklung“ einerseits also als Fortschreiben des Wirtschaftswachstums-Gedankens deuten lässt, kann damit auch ihr positiv konnotierter und als notwendig angesehener Prozesscharakter betont werden. Dass nachhaltige Entwicklung andererseits nicht zwingend zu Nachhaltigkeit führt, zeigen Yanarella und Levine (1992, S. 770) auf: Dafür eingesetzte Strategien und Maßnahmen entsprängen häufig der gleichen Denkweise wie die problematischen Handlungsweisen, die den unnachhaltigen Zustand verursacht hätten. Sie könnten zwar teilweise eine quantitative Reduktion bestimmter negativer Effekte bewirken, verstellten aber gleichzeitig den Blick und damit den Weg für qualitative Veränderungen des Umgangs mit der Umwelt. Aus dieser Perspektive ist daher bei der synonymen Verwendung von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung Vorsicht geboten. Vertreter des Post-Development-Ansatzes betrachten den Begriff der Entwicklung aus anderen Gründen kritisch. Entwicklung bezeichnet in diesem Kontext „Prozesse sozialen Wandels und Interventionen zu seinen Gunsten in nichtindustrialisierten Gesellschaften“ (Ziai 2010, S. 23). Ziai (2010, S. 23) betrachtet den „Entwicklungsdiskurs der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts [...] anknüpfend an die Post-Development-Kritik in seiner hegemonialen Ausprägung als eurozentrisch, entpolitisierend und autoritär“. Zwar sei seit den 1980ern ein Wandel festzustellen, der einige Kritikpunkte aufgreife, gleichzeitig aber nicht mehr soziale Gleichheit weltweit anstrebe, was seinerseits sicherlich kritisch gesehen werden kann.

Eurozentrisch sei das Entwicklungskonzept insofern, als es europäische Gesellschaften zur Norm erhebe, an der andere gemessen und an die sie angepasst werden sollen (Ziai 2010, S. 24). Als entpolitisierend könne das Konzept insofern betrachtet werden, als es alle sozialen Probleme als Entwicklungsprobleme verstehe. Technokratisch würden so Lösungsvorschläge zu sozialen Problemen gemacht, die die politische Ebene und die Machtverteilung innerhalb einer Gesellschaft ausblendeten. (Ziai 2010, S. 25f.) Entwicklung lasse sich als autoritäres Konzept verstehen, da es die Annahme enthalte, dass besonderes Wissen manche Menschen dazu berechtige, Maßnahmen zur Verbesserung von Gesellschaften zu konzipieren (Ziai 2010, S. 26).

Jenseits dieser Kritik sei der Entwicklungsbegriff aber in gewisser Weise progressiv, da er – die Voraussetzungen des Kolonialismus zurückweisend – die Vision einer „soziale[n] Gleichheit auf globaler Ebene“ enthalte (Ziai 2010, S. 29). Bei dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung sieht Ziai (2010, S. 28) die Möglichkeit, die Dichotomie von „entwickelten“ und „noch zu entwickelnden“ Ländern zu überwinden, da die Industrieländer nicht weiter als Vorbilder betrachtet werden können, wenn man erkennt, dass ihr Gesellschaftsmodell aus ökologischen Gründen auf lange Sicht nicht aufrecht erhalten werden kann. Obwohl Ziai in dieser Hinsicht eine Chance im Konzept der nachhaltigen Entwicklung sieht, sollte in Bezug auf die verschiedenen Verständnisse und Ausdeutungen von Nachhaltigkeit überprüft werden, inwiefern sie die Argumente der Post-Development-Kritik aufgreifen.

### 2.1.1.5 Nachhaltige Entwicklung und ihre normativen Ansprüche

In den vorangegangenen Abschnitten wurde dargestellt, wie unterschiedlich und facettenreich das Konzept der Nachhaltigkeit und nachhaltigen Entwicklung ausgedeutet wird. Die Konzepte unterscheiden sich beispielsweise danach, was erhalten werden soll und mit welcher Begründung, welchen Bereichen (Dimensionen) ein Zusammenwirken (von wem) zugeschrieben wird und welche Auswirkungen dementsprechend in die Überlegungen integriert werden sollten.

Gemeinsam ist den verschiedenen Konzepten von Nachhaltigkeit, dass sie einen normativen Charakter haben, was sie (nicht nur) für eine wissenschaftliche Bearbeitung des Themas problematisch macht (vgl. z.B. Brandl, Jörissen, Kopfmüller & Paetau 2001, S. 79, Grunwald 2001, S. 22f.). Dies soll kein Plädoyer für eine Scheinobjektivität sein, aber darauf hinweisen, dass es erforderlich ist, die normativen Prämissen zumindest offenzulegen, besser noch: zu reflektieren und gezielt zu hinterfragen, wenn sie im konkreten Fall für unumgänglich gehalten werden. Was der Kern dieses normativen Charakters ist, unterscheidet sich je nach Konzept. Konzepte planungsrationaler Nachhaltigkeit enthalten (nur) die Anforderung, dass die Planenden darauf achten, ihre „Jetzt-für-Jetzt-Präferenzen und ihre Jetzt-für-Dann-Präferenzen zu einem Ausgleich zu bringen“ (de Haan et al. 2008, S. 61). Die Rücksicht auf die Interessen und Präferenzen Anderer wird dabei nur mittelbar relevant, nämlich insofern, als die Planenden mögliche Konflikte als Hindernisse bei ihrer eigenen Zielerreichung bedenken (de Haan et al. 2008, S. 61f.).

Somit enthalten solche Konzepte nicht die „Grundvorstellung intergenerationaler Gerechtigkeit“, über deren Zugehörigkeit zum Konzept der Nachhaltigkeit nach Ansicht des Rates der Sachverständigen für Umweltfragen (Deutscher Bundestag 2002, S. 21) weitgehend Einigkeit besteht (vgl. de Haan et al. 2008, S. 62f.). Eine Gerechtigkeitsbegründung basiert nämlich, wie de Haan et al. (2008, S. 63) darlegen, auf der Annahme, dass es verschiedene Zwecksetzungen gibt, die sich nicht gleichzeitig realisieren lassen, und zwischen denen „ein gerechter Ausgleich hergestellt werden soll“.<sup>13</sup> Was ungerecht erscheint, kann trotzdem „nachhaltig“ im Sinne von langfristig durchhaltbar sein, ebenso wie, was gerecht erscheint, nicht gleichzeitig langfristig praktikabel und in diesem Sinn nachhaltig sein muss (für Beispiele vgl. de Haan et al. 2008, S. 63f.).

Viele Nachhaltigkeitskonzepte verknüpfen diese beiden Ansprüche der Planungsrationaltät und der Gerechtigkeit miteinander. De Haan et al. (2008, S. 63) nennen die Definition des Brundtland-Berichts als Prototypen eines solchen „gerechtigkeitssensitive[n] Nachhaltigkeitskonzept[s]“. Sie weist nicht nur auf die Komponente intergenerationaler Gerechtigkeit hin, sondern auch auf die Komponente intragenerationeller Gerechtigkeit, denn die „Bedürfnisse“, deren Befriedigung gesichert werden soll, werden präzisiert als „the concept of ‘needs’, in particular the essential needs of the world’s poor, to which overriding priority should be given“ (World Commission on Environment and Development 1987, Chapter 2). Der folgende Textabschnitt soll daher zeigen, was unter inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit verstanden wird und welche Implikationen dieses Verständnis für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung hat.

<sup>13</sup> Die Gerechtigkeitsbegründung für eine Verteilung wird nur in (potenziellen) Konfliktfällen gesucht. Ließen sich die Zwecksetzungen gleichzeitig realisieren, müsste nicht auf Gerechtigkeitserwägungen zurückgegriffen werden, um eine Balance herzustellen.

### 2.1.2 Gerechtigkeit

Intragenerationelle Gerechtigkeit bezeichnet die Gerechtigkeit gegenüber den Menschen, die gegenwärtig leben, intergenerationelle Gerechtigkeit bezeichnet die Gerechtigkeit gegenüber zukünftigen Generationen (vgl. Ott & Voget 2007a, S. 2). Das ist allerdings weitaus komplexer, als es zunächst scheint: Gerechtigkeit ist ein in verschiedenen Wissenschaften diskutiertes Thema (vgl. Diefenbacher 2001, S. 73, Holzleithner 2009, S. 15). Eine umfassende Darstellung ist an dieser Stelle somit weder möglich noch angestrebt. Wie schon bei Nachhaltigkeit, kann und soll aber exemplarisch die Diversität des Feldes dargestellt werden. Herausgegriffen werden die Aspekte, die relevant sind, um die normativen Ansprüche einer BNE (und damit BNK) zu verstehen.

#### 2.1.2.1 *Gerechtigkeit: Begriffliche Grundlagen*

In der Ethik wird etwas als gerecht bezeichnet, wenn es „richtig, gemäß obligatorischen moralischen Standards für den intersubjektiven Umgang bei Interessenkonflikt“ (Lumer 1999, S. 1) ist. Ideengeschichtlich war das Konzept der Gerechtigkeit eng verbunden mit dem des Recht bzw. der Legalität, aus Perspektive der Philosophie dagegen ist es heute eigenständig und unabhängig vom Legalitätskonzept begründet (Lumer 1999, S. 1). Eine Beziehung besteht zwischen den beiden Konzepten aber nach wie vor. Lumer (1999, S. 1) betrachtet Gerechtigkeit als „Maßstab, dem auch das Recht unterworfen ist und an dem es gemessen werden muß“. Derrida (1999, S. 221ff. zitiert nach Großmaß & Perko 2011, S. 69) stellt den Zusammenhang zwischen Recht und Gerechtigkeit bidirektional dar: Zum einen sei Recht die „Gewalt“, mit der Gerechtigkeit durchgesetzt werden (bzw. sich um Durchsetzung bemühen) könne, zum anderen sei Gerechtigkeit eine Begründungsmöglichkeit für Entscheidungen des Rechts.

Auch in der Theologie ist Gerechtigkeit ein zentraler Begriff (Kowalski 2010, S. 98). Dabei wird zwischen einem statischen, normierenden Gerechtigkeitsbegriff und einem dynamischen Gerechtigkeitsbegriff unterschieden (Kowalski 2010, S. 98). Während im Fall der statischen Gerechtigkeit der Fokus auf normkonformem Verhalten liegt, betont ein dynamischer Gerechtigkeitsbegriff den Interessenausgleich in einer Beziehung zu einem anderen Menschen oder zu Gott (Kowalski 2010, S. 98, mit Verweis auf Theologisches Begriffslexikon 2005, S. 729-739). Dieser dynamische Gerechtigkeitsbegriff, der den intersubjektiven Interessenausgleich in den Vordergrund rückt, steht damit dem von Lumer (1999) beschriebenen ethischen Verständnis von Gerechtigkeit nahe.

In der Philosophie sind verschiedene Einteilungen für Gerechtigkeit entwickelt worden (Lumer 1999). Zu unterscheiden sind, unter anderem zurückgehend auf Aristoteles (Großmaß & Perko 2011, S. 70), personale und politische bzw. gesellschaftlich-institutionelle Gerechtigkeit (vgl. auch Fenner 2010, S. 360), wobei personale Gerechtigkeit die „persönliche Haltung“ (Holzleithner 2009, S. 8) bzw. Tugend eines Menschen (vgl. Ebert 2010, S. 73, 103) beschreibt und politische Gerechtigkeit sich weiter unterteilen lässt in die „Gerechtigkeit von sozialen Institutionen z.B. Ehe, Wirtschaft, Gesundheitssystem“ (Bevc 2007, S. 16) und die „Gerechtigkeit, die Staat, Recht und Politik sowie deren Organisation und den Zugang dazu betrifft“ (Bevc 2007, S. 16).

Eine weitere Unterscheidung ist die in formale und materiale bzw. inhaltliche Gerechtigkeit (Lumer 1999). Während formale Gerechtigkeit darin besteht, dass eine Regel einheitlich (im Sinne von unparteilich bzw. für alle gleichermaßen) angewendet wird, besteht inhaltliche Gerechtigkeit darin, dass die angewandte Regel moralisch korrekt ist (vgl.

Lumer 1999; Waibl & Rainer 2009, S. 161). Die materiale Gerechtigkeit kann man weiter unterscheiden in ideale und korrektive Gerechtigkeit (Lumer 1999). Ideale Gerechtigkeit beschreibt, wie etwas aus Gerechtigkeitsperspektive idealerweise sein sollte (Lumer 1999). Hierzu gehören unter anderem die Konzepte der Verteilungsgerechtigkeit (distributiven Gerechtigkeit) mit ihren verschiedenen Prinzipien, ebenso wie Tauschgerechtigkeit (kommutative Gerechtigkeit) und Verfahrensgerechtigkeit (vgl. Lumer 1999). Korrektive Gerechtigkeit beschäftigt sich damit, wie nichtideale Verhältnisse korrigiert werden sollten (Lumer 1999). Zu ihr gehören unter anderem die umverteilende (redistributive) Gerechtigkeit, die kompensatorische Gerechtigkeit und die vergeltende Gerechtigkeit (vgl. Lumer 1999). Tabellarisch verdeutlicht werden die begrifflichen Zuordnungen in Tabelle 1.

**Tab. 1:** Untergliederung materialer Gerechtigkeit (eigene Darstellung auf Basis von Lumer 1999)

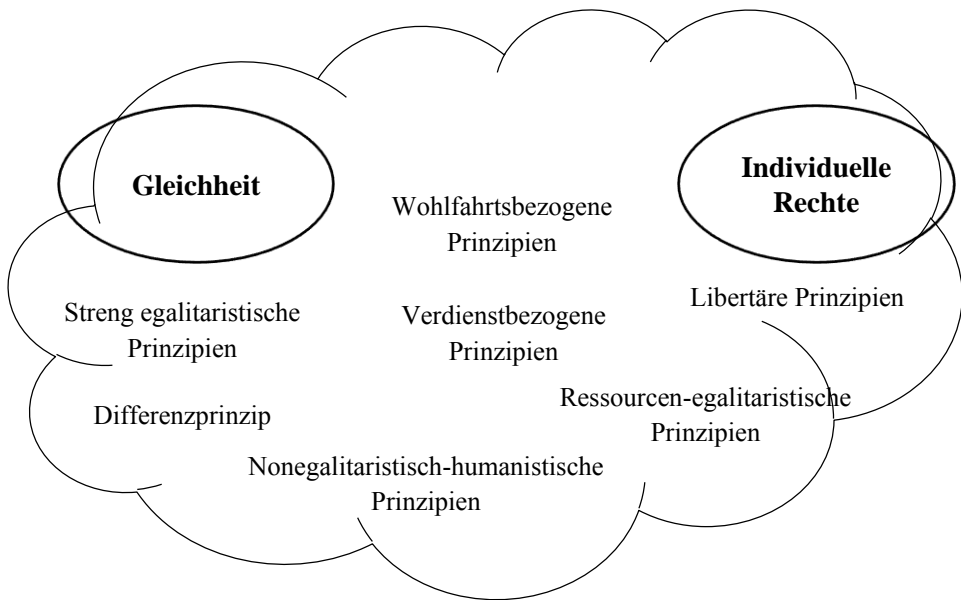
<b>Materiale Gerechtigkeit</b>	<b>Ideale Gerechtigkeit</b>	<b>Verteilungsgerechtigkeit:</b> Güter, Rechte, Chancen usw. werden gerecht unter den Menschen verteilt (vgl. Fenner 2010, S. 352)
		<b>Tauschgerechtigkeit:</b> Gerechter Tausch von Waren und Dienstleistungen (Fenner 2010, S. 352) bzw. Ausgleich von Leistung und Gegenleistung (Waibl & Rainer 2009, S. 160)
		<b>Verfahrensgerechtigkeit:</b> Vorgehen bei der Entscheidung (Lumer 1999), z.B. auf alle Menschen werden die gleichen Regeln angewendet (vgl. Fenner 2010, S. 352)
	<b>Korrektive Gerechtigkeit</b>	und andere
		<b>Umwerteilende Gerechtigkeit:</b> Korrektur ungerechter Verteilungen aufbauend auf den Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit (Lumer 1999)
		<b>Kompensatorische Gerechtigkeit:</b> Entschädigungen für Personen, die natürlich oder sozial benachteiligt sind im Hinblick auf die Erreichung eines festzulegenden Ziels (Lumer 1999)
		<b>Vergeltende Gerechtigkeit:</b> Gegenleistung bzw. Vergeltung für individuelle Rechtsverletzungen oder besondere moralische Leistungen (Lumer 1999)
		und andere

Die Verteilungsgerechtigkeit wird auch als austeilende oder distributive Gerechtigkeit bezeichnet (vgl. Fenner 2010, S. 352f., Waibl & Rainer 2009, S. 160). Die zentrale Frage dabei ist, wie Güter, Rechte, Chancen oder ähnliches „gerecht“ unter Menschen verteilt werden können (Fenner 2010, S. 352). Das kann nach unterschiedlichen Prinzipien geschehen (vgl. z.B. für eine stark vereinfachte Darstellung Waibl & Rainer 2009, S. 160; umfassender Lamont & Favor 2007), auf die in Abschnitt 2.1.2.2 detaillierter eingegangen wird.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Das hier referierte Verständnis Verteilungsgerechtigkeit wird in der Literatur nicht durchgängig geteilt, vgl. z.B. Lob-Hüdepohl (2007, S. 131).

### 2.1.2.2 Perspektiven auf Verteilungsgerechtigkeit

Verteilungsgerechtigkeit ist verknüpft mit dem Konzept der umverteilenden Gerechtigkeit im Bereich der korrektiven Gerechtigkeit (siehe Abschnitt 2.1.2.1). Mit der Frage einer bestimmten „gerechten“ Verteilung und/oder einer Umverteilung ist die Frage verknüpft, woraus sich bestimmte Normen der Gerechtigkeit ableiten lassen. Aus einer Perspektive werden „Gerechtigkeitsnormen durch vernünftige Übereinstimmung von freien Personen begründet [...], die sich als Gleiche anerkennen“ (Ebert 2010, S. 378). Aus dieser Anerkennung als Gleiche folgt, dass Ungleichheit sich nur durch Verteilungsprinzipien rechtfertigen lässt, mit denen alle – auch die, die relativ schlechter gestellt werden – einverstanden sind (Ebert 2010, S. 378). Aus einer anderen Perspektive schreibt man Individuen bestimmte (Freiheits- oder Eigentums-) Rechte zu, „die durch keine Übereinkunft und keine Grundsätze der fairen Kooperation eingeschränkt werden können“ (Ebert 2010, S. 378).



**Abb. 2:** Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit zwischen Gleichheit und individuellen Rechten (eigene Darstellung).

Gleichheit und der Schutz zugeschriebener individueller Rechte stehen einander also gegenüber. Theorien, die die Bedeutung der Gleichheit betonen, sind eher kompatibel mit umverteilender Gerechtigkeit, während Theorien, die die individuellen Rechte betonen, in einer Umverteilung tendenziell eine Verletzung dieser Rechte sehen. Von dieser Darstellung abzugrenzen und hier nicht berücksichtigt sind Ansätze der empirischen Gerechtigkeitsforschung, die beispielsweise untersucht, wie Menschen beurteilen, welche Verteilung gerecht wäre (z.B. Burrus & Mattern 2010) und welche Kriterien sie dafür heranziehen (z.B. Kienbaum & Wilkening 2009).

Egalitaristische Prinzipien betonen die Bedeutung der Gleichheit für eine gerechte Verteilung. Nachfolgend werden drei Unterformen näher betrachtet: Bei streng egalitaristischen



Prinzipien wird versucht, allen Menschen Güter, Dienstleistungen usw. auf dem gleichen Niveau zuzuteilen (vgl. Lamont & Favor 2007), beim Differenzprinzip nach Rawls (Maximinprinzip), ist soziale und/oder ökonomische Ungleichheit dann gerechtfertigt, wenn die Personen, die durch diese Art der Verteilung am schlechtesten gestellt sind, damit besser gestellt werden, als sie es bei Gleichverteilung wären (vgl. Lamont & Favor 2007; Nida-Rümelin 2009, S. 35, 193) und bei ressourcen-egalitaristischen Prinzipien wird davon ausgegangen, dass Menschen zwar den gleichen Zugang zu Ressourcen haben sollten, Ungleichheiten, die aus der Nutzung dieser Ressourcen entstehen, aber akzeptiert werden (vgl. Lamont & Favor 2007).

Den Gegenpol zu den egalitaristischen bilden die libertären Prinzipien. In libertären Theorien wird die Idee, bestimmte Verteilungsmuster als gerecht zu bevorzugen, generell abgelehnt (vgl. Holzleithner 2009, 48f.). Der Gleichheitsgrundsatz wird hier formal verstanden, betont werden die Freiheit der Individuen, ihre Rechte und Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Lamont & Favor 2007; Holzleithner 2009, S. 51). Das Spannungsfeld zwischen Gleichheit und individuellen Rechten spiegelt sich schon in der aristotelischen Auslegung des Gleichbehandlungsgrundsatzes, wonach Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandelt werden soll (vgl. Holzleithner 2009, S. 11). Dass Ungleiches ungleich zu behandeln sei, integriert Platons Forderung, dass „jedem das Seine“ zukomme (Holzleithner 2009, S. 12).<sup>15</sup>

Als Beispiele dafür, an welchen unterschiedlichen Kriterien ungleiche (als gerecht betrachtete) Verteilungen ausgerichtet sein können, sollen wohlfahrtsbezogene, verdienstbezogene und nonegalitaristisch-humanistische Prinzipien gelten. Wohlfahrtsbezogene Prinzipien betrachten das Wohlfahrtsniveau der Menschen als moralisch entscheidend und alles andere als nachrangig (vgl. Lamont & Favor 2007). Zu wählen ist demnach die Verteilung, bei der die Wohlfahrt der Menschen bzw. der Nutzen für die Menschen maximiert wird, wobei sich je nach zugrunde gelegter Wohlfahrtsfunktion<sup>16</sup> die Ergebnisse unterscheiden (vgl. Lamont & Favor 2007). Bei verdienstbezogenen Prinzipien wird nach dem Verdienst der jeweiligen Person verteilt (vgl. Lamont & Favor 2007). Auch dabei sind unterschiedliche Ergebnisse denkbar, je nachdem, was als Verdienst betrachtet wird. Häufig vorkommende, potenziell konkurrierende Verständnisse sind der Verdienst nach Anstrengung, derjenige nach Leistung, derjenige zur Entschädigung (vgl. Lamont & Favor 2007) und derjenige durch erworbene Anrechte (vgl. Becker & Hauser 2004 nach Liebig & May 2009, S. 5). Eine Verteilung nach nonegalitaristisch-humanistischen Prinzipien ist dagegen verdienstunabhängig. Hier stehen grundlegende menschliche Bedürfnisse im Vordergrund, deren Befriedigung für alle Menschen gesichert sein soll, unabhängig davon, was und wie viel andere Menschen haben (vgl. Holzleithner 2009, S. 54).

Zur besseren Übersicht sind die Kernaussagen der einzelnen Prinzipienengruppen in Tabelle 2 zusammengefasst.

<sup>15</sup> Vgl. zu dieser Thematik auch Kopfmüller et al. 2001, S. 131ff, Holzleithner 2009, S. 12, (Suchanek 2007, S. 154). Zur Ambivalenz von vgl. Beve 2007, S. 23.

<sup>16</sup> Eine Wohlfahrtsfunktion bezeichnet die formale Darstellung, in der für eine Volkswirtschaft „die Nutzen der einzelnen Haushalte zusammengefasst sind“ (Frambach 2009, S. 163; vgl. auch Gabler Wirtschaftslexikon 2012)

**Tab. 2:** Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit und ihre Kernaussagen (eigene Darstellung)

Prinzipiengruppe	Kernaussage
Strikt egalitaristisch	Alle sollten materielle Güter und Dienstleistungen auf dem gleichen Niveau erhalten (Lamont & Favor 2007).
Ressourcen-egalitaristisch	Alle bekommen den gleichen Zugang zu Ressourcen. Diese Ressourcen können sie nutzen, wie sie es für richtig halten. Angeborene und soziale Nachteile sollen kompensiert werden. (Lamont & Favor 2007)
Differenzprinzip (nach Rawls)	Ungleiche Verteilungen sind (nur) dann gerechtfertigt, wenn die am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder von ihnen profitieren (Lamont & Favor 2007; Nida-Rümelin 2009, S. 193).
Wohlfahrtsbezogen	Verteilt werden soll so, dass die Wohlfahrt bzw. der Nutzen maximal ist (Lamont & Favor 2007).
Verdienstbezogen	Die Verteilung soll sich daran orientieren, was die Personen verdient haben (Lamont & Favor 2007).
Nonegalitaristisch-humanistisch	Alle Menschen müssen ihre Grundbedürfnisse befriedigen und ein erfülltes Leben führen können, unabhängig davon, was andere Menschen haben (vgl. Holzleithner 2009, S. 54ff.)
Libertär	Das Verteilungsmuster ist unerheblich, formale Gleichheit <sup>17</sup> ist ausreichend (vgl. Holzleithner 2009, S. 51). Gerecht ist eine Verteilung, wenn sie aus gerechten Aneignungen und Transfers entstanden ist. (vgl. Lamont & Favor 2007 unter Bezug auf Nozick 1974)

Jede der dargestellten Prinzipiengruppen ist mit gewissen Problemen und Kritik von Vertreter(inne)n anderer Strömungen konfrontiert. So muss strenger Egalitarismus beispielsweise eine Antwort darauf geben, wie gemessen werden soll, ob/dass alle zu berücksichtigenden Personen materielle Güter und Dienstleistungen auf dem gleichen Niveau erhalten (vgl. Lamont & Favor 2007). Allen Menschen das gleiche Paket an Gütern und Dienstleistungen zuzuteilen, würde zwar die Anforderung erfüllen, wäre aber unbefriedigend, da es viele andere Verteilungen gäbe, mit denen es manchen Personen subjektiv besser ginge ohne dass es anderen subjektiv schlechter ginge (vgl. Lamont & Favor 2007). Die Verteilung wäre somit nicht als pareto-optimal zu bezeichnen (vgl. z.B. Paschke 2005, S. 170). Wenn z.B. das Güterpaket jeder Person eine Violine enthielte, bekämen auch all jene Personen Violinen, die wenig mit ihnen anfangen können und dafür etwas anderes nicht, mit dem sie mehr anfangen könnten. Um diesen Nachteil abzumildern, rechnet man in der Regel die Güter in ihren jeweiligen Gegenwert in Geld um, was allerdings auch nicht ganz

<sup>17</sup> Gleichheit in Bezug auf die Regelnwendung (prozedurale Gerechtigkeit, Verfahrensgerechtigkeit), etwa Gleichheit vor dem Gesetz.

fehlerfrei funktioniert (Lamont & Favor 2007). Außerdem hat strenger Egalitarismus die Schwierigkeit zu klären, wie lange der Zustand der Gleichheit erhalten bleiben muss (vgl. Lamont & Favor 2007). Eine Möglichkeit ist das „starting-gate“-Prinzip, wonach zu einem bestimmten Anfangszeitpunkt alle Menschen Güter und Dienstleistungen auf dem gleichen Niveau bekommen, über die sie dann frei verfügen dürfen (Lamont & Favor 2007 unter Verweis auf Ackerman 1980, S. 53-59, 168-170, 180-186; Alstott and Ackerman 1999). Über den Zeitverlauf führt dies zu sehr ungleichen Vermögensverteilungen, daher verlangen die meisten streng-egalitaristischen Konzepte, dass das Einkommen innerhalb eines Zeitraums gleich sein sollte (Lamont & Favor 2007). Da auch hierbei durch unterschiedliches Sparen ungleiche Vermögensverteilungen zustande kommen, werden solche streng-egalitaristischen Prinzipien häufig mit Spezifikationen gerechten Sparverhaltens kombiniert (Lamont & Favor 2007). Das angestrebte Ergebnis entspricht eher einer Ergebnisgleichheit (vgl. Liebig & May 2009, S. 6).

Mit dem Starting-gate-Prinzip kann strenger Egalitarismus in die Nähe des Ressourcen-Egalitarismus<sup>18</sup> rücken, der eher Chancen- als Ergebnisgleichheit anstrebt (vgl. Liebig & May 2009, S. 6). Auch Vertreter/innen des Ressourcen-Egalitarismus (z.B. Dworkin) gehen davon aus, dass alle Menschen den gleichen Zugang zu Ressourcen haben sollten, diese Ressourcen dann aber nutzen können, wie sie es für richtig halten (Lamont & Favor 2007). Ungleichheiten, die aus der unterschiedlichen Nutzung entstehen, werden akzeptiert (Lamont & Favor 2007). Allerdings sollen – im Gegensatz zum Starting-gate-Prinzip (vgl. für eine Gegenüberstellung z.B. Dietrich 2001, S. 171) angeborene Nachteile (wie z.B. Behinderungen, Krankheiten oder geringe Begabung) oder soziale Umstände, die Menschen nicht kontrollieren können, kompensiert werden (Lamont & Favor 2007). Problematisch erscheint dabei allerdings, dass sich bei manchen menschlichen Eigenschaften nicht eindeutig klären lässt, ob diese ererbt (und damit ggf. zu kompensieren) sind oder Folge einer eigenen Entscheidung (vgl. Lamont & Favor 2007).

Ein weiteres egalitaristisches Prinzip ist das Differenzprinzip, das auf die Gerechtigkeits-theorie von Rawls zurückgeht (vgl. z.B. Bevc 2007, S. 28f.; Lamont & Favor 2007 unter Verweis auf Rawls 1971, 1993; Nida-Rümelin 2009, S. 193; Wenar 2008). Das Differenzprinzip besagt, dass ungleiche Verteilungen dann (und nur dann) gerechtfertigt sind, wenn die aufgrund der Verteilung am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder von der so entstandenen Ungleichheit relativ am meisten profitieren (Rawls 1993, S. 5f. zitiert nach Lamont & Favor 2007). Rawls misst damit der absoluten Position der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder eine höhere Bedeutung bei als ihrer relativen Position (Lamont & Favor 2007). Der Hintergrund zu Rawls' Differenzprinzip ist ein von ihm konstruiertes Gedankenexperiment, in dem Menschen die Verteilung innerhalb einer Gesellschaft festlegen sollen, ohne selbst zu wissen, an welcher Stelle der Gesellschaft sie stehen werden.<sup>18</sup> Dieser sogenannte Schleier des Nichtwissens garantiert, dass die Gerechtigkeitsgrundsätze fair (im Sinne von unparteilich) gewählt werden (vgl. z.B. Nida-Rümelin 2009, S. 190; Schwaabe 2010, S. 152). Dabei geht Rawls davon aus, dass die Menschen sich rational (im Sinne von eigennutzorientiert) verhalten und daher die Maximin-Regel anwenden würden, d.h. sie würden das Minimum maximieren, also die Lösung wählen,

<sup>18</sup> Rawls' Theorie der Gerechtigkeit kann hier nur in einigen Teilaspekten erwähnt werden, für wesentlich umfassendere Darstellungen sei als Primärliteratur verwiesen auf Rawls 2006 sowie als Sekundärliteratur beispielsweise auf Bevc 2007, S. 28ff.; Marti 2008, S. 213ff.; Nida-Rümelin 2009, S. 187ff.; Schwaabe 2010, S. 148ff.; Wenar 2008.

bei welcher der schlimmste Fall bestmöglich ist (Bevc 2007, S. 28f.). Diese Voraussetzung ist allerdings nicht uneingeschränkt plausibel, wie Nida-Rümelin (2009, S. 34f., 195 unter Bezug auf Harsanyi 1976) zeigt, denn die Maximin-Regel bezieht keine Wahrscheinlichkeiten ein. Auch wenn die schlechteste Position in einer alternativen Verteilung nur sehr wenig schlechter wäre, alle anderen aber erheblich besser würden, müsste nach der Maximin-Regel die Verteilung gewählt werden, bei der die schlechteste Position besser ist.

Als Kritik an egalitaristischen Prinzipien allgemein kann festgehalten werden, dass Vertreter/innen anderer Strömungen diese für unangemessen freiheitseinschränkend halten (Lamont & Favor 2007). Weitere Kritikpunkte bestehen darin, dass egalitaristische Ansätze nicht berücksichtigen, was die jeweilige Person verdient hat, dass es jeder einzelnen Person materiell besser gehen könnte, wenn die Einkommen nicht völlig gleich wären und dass die individuellen Entscheidungen zu wenig berücksichtigt werden (Lamont & Favor 2007). Aus streng-egalitaristischer Perspektive dagegen sind Ungleichheiten auch nicht dadurch zu rechtfertigen, dass sie die absolute Position der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder verbessern, da dies z.B. zu Machtunterschieden führen kann oder die Gleichwertigkeit der Personen nicht mehr abbildet (Lamont & Favor 2007 unter Bezug auf Crocker). Wohlfahrtsbezogene Prinzipien erheben nicht die Gleichheit, sondern die Wohlfahrt aller zum moralisch entscheidenden Kriterium (vgl. Lamont & Favor 2007). Zu wählen ist demnach die Verteilung, die die Wohlfahrt maximiert (Lamont & Favor 2007). Die Wohlfahrtsfunktionen, die diesen Maximierungsbestrebungen zugrunde gelegt werden, unterscheiden sich voneinander (Lamont & Favor 2007). Während Ökonom(inn)en in der Regel ihre Auffassung in Form einer (mathematischen) Wohlfahrtsfunktion fassen, vermeiden Philosoph(inn)en dies eher (Lamont & Favor 2007). Die meisten Philosoph(inn)en, die wohlfahrtsbezogene Prinzipien nutzen, stützen sich auf der Theorie des Utilitarismus, in deren Rahmen traditionell eher den Begriff des Nutzens bzw. der Nützlichkeit als derjenige der Wohlfahrt (Lamont & Favor 2007) üblich ist. Nützlichkeit, unterschiedlich verstanden als Freude, Glück oder Bedürfnisbefriedigung, gilt es im Utilitarismus zu maximieren (Lamont & Favor 2007; vgl. auch Bevc 2007, S. 22ff.), wobei sich die so definierte Nützlichkeit nicht auf die einzelne handelnde Person bezieht, sondern auf alle Betroffenen (vgl. Bevc 2007, S. 24).

Vertreter/innen anderer Strömungen kritisieren am Utilitarismus, dass sie die einzelnen Personen nicht in ihren Interessen ernst nehmen, da er im Zweifel einige Personen dafür leiden lässt, dass es anderen besser geht (Lamont & Favor 2007). Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, die Nützlichkeit oder das Ausmaß des Glücks zu vergleichen, die verschiedene Güter oder Dienstleistungen für eine Person bedeuten (Lamont & Favor 2007), wie es für die meisten utilitaristischen Konzepte nötig wäre (Lamont & Favor 2007). Es erscheint unmöglich, diesen Vergleich auf die intersubjektive Ebene auszudehnen (Lamont & Favor 2007), also beispielsweise zu entscheiden, ob eine einwöchige Urlaubsreise für Person A mehr Glück bedeutet als fünf Konzertbesuche für Person B.

Im Vergleich zu wohlfahrtsbezogenen Prinzipien nehmen verdienstbezogene Prinzipien stärker das Individuum in den Blick. Es soll den Anteil erhalten, den es verdient hat. Die Prinzipien unterscheiden sich danach, was sie als Verdienst ansehen (Lamont & Favor 2007). Aktuelle verdienstbezogene Prinzipien sind darauf ausgerichtet, den kollektiven Lebensstandard zu erhöhen (Lamont & Favor 2007), wobei verdienstbedingte soziale Ungleichheit in Kauf genommen wird. Dieses Ziel (der Erhöhung des kollektiven Lebensstandards) ist aber nicht untrennbar mit dem Verdienstprinzip verbunden, sondern hängt

davon ab, welchem Wert oder Ziel in einer Gesellschaft hohe Bedeutung beigemessen wird (Lamont & Favor 2007; siehe auch Becker & Hauser 2004 nach Liebig & May 2009, S. 5). Je nach dem, was man als Verdienst betrachtet, sind im Ergebnis unterschiedliche Verteilungen möglich.

Eine wesentliche Einschränkung besteht darin, dass Arbeit als Erwerbsarbeit verstanden wird. Die Prinzipien decken damit nur einen Teil der Menschen ab, nämlich Erwerbstätige, die sonstige Verteilung muss von anderen Prinzipien geklärt werden (Lamont & Favor 2007). Darüber hinaus wird an verdienstbezogenen Prinzipien kritisiert, dass sowohl Leistung als auch Anstrengung oder zu kompensierende Kosten durch Arbeit schwer messbar sind und die Produktivität einer Personen von vielen Faktoren abhängig ist, auf die diese Person kaum Einfluss hat (Lamont & Favor 2007).

Libertäre Prinzipien brechen ganz mit der Idee eines bestimmten gerechten Verteilungsmusters, das zu erreichen wäre (vgl. Lamont & Favor 2007). Gleichheit bezieht sich hier darauf, dass jede Person die gleiche Freiheit hat (vgl. Holzleithner 2009, S. 39, 51). Die Idee, bestimmte Verteilungsmuster bestimmen zu wollen, wird als inkompatibel dazu angesehen, dass freie Menschen moralische Verantwortung für sich und ihre Handlungen übernehmen (Hayek 1996, S. 182 nach Holzleithner 2009, S. 48). Gerechte Ergebnisse werden aus libertärer Perspektive erzielt, indem einzelne gerechte Handlungen von Individuen vorgenommen werden (Lamont & Favor 2007). Lamont und Favor (2007) stützen sich in ihrer Darstellung hauptsächlich auf die Theorie von Nozick<sup>19</sup>. Danach ist eine Verteilung dann gerecht, wenn jede Person einen Anspruch auf das hat, was sich in ihrem Besitz befindet (Nozick 1974, S. 151 nach Lamont & Favor 2007), was wiederum bedeutet, dass die Teile des Besitzes gerecht erworben oder transferiert wurde.

Der gerechte Transfer ist weitgehend unumstritten, das gerechte Erwerben aber schafft Probleme (Lamont & Favor 2007). Ein Erwerb gilt dann als gerecht, wenn, nachdem sich eine Person einen Teil der externen Welt angeeignet hat, noch genug dieser Art in gleicher Güte vorhanden ist für andere (Nozick 1974 nach Lamont & Favor 2007). Niemand darf aufgrund der Aneignung schlechter gestellt sein, als er oder sie es vor der Aneignung war (Nozick 1974 nach Lamont & Favor 2007). Ist eine Person im Besitz von etwas, das nicht nach den Regeln der Gerechtigkeit angeeignet oder transferiert wurde, muss diese Verteilung berichtigt werden (Nozick 1974 nach Lamont & Favor 2007). Praktisch ist dies unmöglich, da die im historischen Verlauf aufgetretenen Ungerechtigkeiten und ihre Umstände nicht komplett bekannt sind und sie sich außerdem gegenseitig beeinflusst bzw. ermöglicht haben, so dass nicht ermittelbar ist, wie die Verteilung heute aussähe, wenn alle Aneignungen und Transfers immer gerecht abgelaufen wären (Lamont & Favor 2007 unter Bezug auf Parfit 1986). Daher kann Nozicks Theorie keine Hinweise zum Umgang mit Verteilungen in existierenden Gesellschaften geben (Lamont & Favor 2007).

Vertreter/innen anderer Strömungen kritisieren an libertären Prinzipien, dass sie keinen Ausgleich zum Markt bieten, der auch Risiken für Menschen schafft und Ausbeutungsverhältnisse verfestigt (Holzleithner 2009, S. 50). Insofern wird dabei zu wenig Schutz für die in der Verteilung schlechter gestellten Menschen gesehen. Eine praktische Umsetzung der Korrektur der bestehenden Verteilung, von der ein nicht näher bestimmbarer Anteil auf historische Ungerechtigkeiten zurückgeht und sich auf heutige Tauschsituationen aus-

<sup>19</sup> Bei Lamont und Favor (2007) zitiert als „Nozick, Robert, 1974, *Anarchy, State and Utopia* (New York: Basic Books)“.

wirkt, ist nicht möglich (Lamont & Favor 2007 unter Verweis auf Parfit 1986; Holzleithner 2009, S. 50). Dass das Eigentum, das auf diese Weise auch nach Nozicks Theorie nicht als gerecht verteilt gilt, so besonders schutzwürdig ist, wie von libertären Vertreter(inne)n dargelegt, wird dementsprechend angezweifelt (Lamont & Favor 2007).

Während egalitaristische Prinzipien die Gleichheit und libertäre Prinzipien die Freiheit bzw. die individuellen Rechte in den Vordergrund stellen, fokussieren nonegalitaristisch-humanistische Prinzipien menschliche Grundbedürfnisse. Nonegalitaristische Positionen gehen dabei insofern auch von der Gleichheit aus, als sie die gleiche Würde jeder Person zugrunde legen (vgl. Holzleithner 2009, S. 55). Sie vertreten, dass alle Menschen ihre grundlegenden Bedürfnisse befriedigen können sollten (vgl. Holzleithner 2009, S. 54). Unabhängig vom Vergleich mit dem, was andere Menschen haben, halten sie eine Gesellschaft dann für gerecht, wenn sie allen Menschen ermöglicht, ein erfülltes Leben zu führen (vgl. Holzleithner 2009, S. 56). Dabei hat eine Person einen Anspruch auf die Bedingungen eines menschenwürdigen Lebens, egal, ob sie selbstverschuldet oder unverschuldet in ihre schlechte Lage geraten ist (vgl. Holzleithner 2009, S. 55).

Kritiker/innen nehmen das zum Anlass, zu beanstanden, dass die Selbstverantwortung zu wenig einbezogen werde (vgl. Holzleithner 2009, S. 55). Aus egalitaristischer Perspektive lässt sich kritisieren, dass die (beispielsweise ökonomische und/oder soziale) Gleichheit einen zu geringen Stellenwert in dem Konzept hat (vgl. Phillips 1999 nach Holzleithner 2009, S. 57). Außerdem sind nonegalitaristisch-humanistische Prinzipien angewiesen auf bestimmte Konzepte dessen, was Grundbedürfnisse sind und was ein erfülltes Leben ausmacht, zu denen es entsprechende Entwürfe gibt (Holzleithner 2009, S. 56, bezieht sich z.B. auf die Konzepte von Martha Nussbaum und Amartya Sen), die hier aus Platzgründen nicht referiert werden<sup>20</sup>. Auch hier sind keine einheitlichen, sondern je nach Konzept von Grundbedürfnissen und gutem Leben unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten.

In der öffentlichen bzw. politischen Diskussion werden Fragen der gerechten Verteilung häufig nicht in den dargelegten philosophischen Kategorien erörtert, sondern unter anderen Schlagworten. Zwischen den idealtypischen Gerechtigkeitskonzepten und -prinzipien und den entsprechenden konkret-politischen Anwendungsversuchen klafft eine Lücke, die bereits bei den verwendeten Begriffen beginnt. Häufig werden Fragen der gerechten Verteilung einer Gesellschaft unter dem Begriff der „sozialen Gerechtigkeit“ diskutiert.

### 2.1.2.3 Soziale Gerechtigkeit

So weisen Kopfmüller et al. (2001, S. 135) zum Beispiel darauf hin, dass im Brundtland-Bericht Gerechtigkeit als soziale Gerechtigkeit verstanden werde. Daher soll im Folgenden zunächst der Begriff der sozialen Gerechtigkeit näher betrachtet werden. Dabei wird vorrangig Bezug genommen auf deutschsprachige Literatur, da der englische Begriff „social justice“ ein weiteres Anwendungsfeld hat als die „soziale Gerechtigkeit“ (vgl. Großmaß & Perko 2011, S. 62) und Schmidt (2001, S. 14338) zufolge den gesamten Bereich distributiver Gerechtigkeit abdeckt<sup>21</sup>.

Für Gerechtigkeitstheoretiker/innen ist der Begriff „soziale Gerechtigkeit“ sowohl sachlich als auch historisch befremdlich, denn Gerechtigkeit in der Sache ist immer sozial, und

<sup>20</sup> Für einen Einblick in diese Entwürfe vgl. z.B. Sen 2001a, Nussbaum 1999 und Nussbaum 2011.

<sup>21</sup> Auch hier besteht allerdings zwischen den verschiedenen Theorien keine Einigkeit darüber, was genau social justice ist (Schmidt 2001, S. 14339f.).

historisch betrachtet beruhen die heute üblichen theoretischen Unterscheidungen auf denen von Aristoteles, zu denen keine „soziale Gerechtigkeit“ zählt (Höffe 2005, S. 3). Das zentrale Thema der Gerechtigkeitsdiskussion in der europäischen Ideengeschichte war die politische Machtverteilung, soziale Gerechtigkeit wurde als ein Teil dieser politischen Gerechtigkeit diskutiert (Ebert 2010, S. 73). Aus theoretischer Perspektive wirft Höffe (2005, S.3) daher die Frage auf, ob im Konzept der sozialen Gerechtigkeit möglicherweise moralische Aspekte integriert sind, die nicht die Gerechtigkeit betreffen, wie z.B. Wohltätigkeit oder Mitleid.<sup>22</sup>

Nachdem der Begriff der sozialen Gerechtigkeit am Ende des 19. Jahrhunderts eingeführt wurde (Nullmeier 2009, S. 9 unter Bezug auf Miller 2008), wird er seit den 1950er Jahren in politischen Auseinandersetzungen genutzt, was im Zusammenhang steht mit den Fürsorgeaufgaben, die den europäischen Wohlfahrtsstaaten seit dieser Zeit zunehmend zugesprochen werden (Liebig & May 2009, S. 3; vgl. auch Ebert 2010, S. 72). Dabei ist die positive Konnotation des Begriffs nicht so durchgängig geteilt und eindeutig, wie Ebert (2010, S. 15) es darstellt, wenn er formuliert, es gebe „zwar kaum politischen Streit für oder gegen soziale Gerechtigkeit als solche, aber wohl darüber, was unter sozialer Gerechtigkeit verstanden werden soll“. Anders als Ebert geht etwa Nullmeier (2009, S. 10) davon aus, dass man zwar öffentlich nicht gegen Gerechtigkeit an sich, sehr wohl aber gegen soziale Gerechtigkeit eintreten könne.

„Gerechtigkeit wird in der politischen Öffentlichkeit durchweg als positiver Maßstab angesehen und Ungerechtigkeit als durchweg negativ. Das gilt jedoch nur für die gleichsam schlichte Gerechtigkeit. Soziale Gerechtigkeit hingegen kann man als Kampfbegriff kritisieren und zurückweisen.“ (Nullmeier 2009, S. 10).

Im politischen Raum der Bundesrepublik Deutschland verbindet sich mit dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit auf Seiten der Befürworter/innen in der Regel die Forderung nach mehr sozialer Gleichheit und Absicherung, während die Skeptiker/innen darin eher eine übermäßige Regulierung des Marktes und zu viel Umverteilung sehen (Nullmeier 2009, S. 10). Im Folgenden geht es darum, den Begriff – trotz der von Höffe (2005, S. 3) dargestellten mangelnden Passung – einzuordnen in die Formen der Gerechtigkeit, die in Abschnitt 2.1.2.1 und Abschnitt 2.1.2.2 erklärt wurden. Ergänzend sollen Erkenntnisse der empirischen Gerechtigkeitsforschung einbezogen werden.

Soziale Gerechtigkeit ist sowohl verbunden mit distributiver Gerechtigkeit (vgl. Abschnitt 2.1.2.1) als auch mit der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit (vgl. Abschnitt 2.1.1.3). Im Brundtland-Bericht wird soziale Gerechtigkeit als eine Form distributiver Gerechtigkeit daran gemessen, „nach welchen Kriterien Rechte und Pflichten, Naturressourcen, Wirtschaftsgüter und soziale Positionen verteilt werden“ (Kopfmüller et al. 2001, S. 135). Dabei umfasst soziale Gerechtigkeit mehr als eine materielle Verteilung (Kopfmüller et al. 2001, S. 135; Liebig und May 2009, S. 4; Kramer 2009, S. 27). Häufig wird Beteiligungs- oder Teilhabegerechtigkeit konzeptionell mit einbezogen, wobei der Aspekt eines Mindestlebensstandards trotzdem relevant bleibt (Liebig & May 2009, S. 8). So versteht beispielsweise Kramer (2009, S. 176) soziale Gerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit,

<sup>22</sup> Zur Abgrenzung erklärt Höffe (2005, S. 3): „Gerechtigkeit bezeichnet innerhalb der Sozialmoral nur jenen elementaren Teil, dessen Anerkennung die Menschen sich gegenseitig moralisch schulden. Beide Momente der Gerechtigkeit, die Gegenseitigkeit und das Geschuldetsein, sind unverzichtbar.“

die Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit miteinander verbinde, wobei er Befähigungsgerechtigkeit als „Teilnahme an der Bildung“ (Kramer 2009, S. 28) betrachtet. An anderer Stelle weitet er dies aus auf „Teilhabe und [...] Chance für eine Verwirklichung“ (Kramer 2009, S. 27).

Liebig und May (2009, S. 4) führen zusätzlich zu den von Kramer (2009) genannten Punkten den „Zugang zu [...] Kultur und die Ermöglichung politischer Teilnahme“ an. Die damit angesprochene Teilhabegerechtigkeit verweist auf „die Fähigkeit [...], an den allgemeinen Chancen der Gesellschaft teilnehmen zu können [...] im Sinne der grundlegenden Lebenschancen in den Bereichen Bildung, Erwerbsarbeit und Gesundheit“ (Nolte 2005, S. 20). Über dieses Verständnis ist der Begriff der sozialen Gerechtigkeit verknüpft mit sozialer Ungleichheit, verstanden als „systematische ungleiche Verteilung von Lebenschancen bzw. von Möglichkeiten der Teilhabe an Gesellschaft und der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen“ (Burzan 2010, S. 525f.). Umgekehrt kann aber Ungleichheit, je nach Legitimation, auch als gerecht wahrgenommen werden (Burzan 2010, S. 526; vgl. die verschiedenen Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit in Abschnitt 2.1.2.2).

Über das Konstrukt der Teilhabegerechtigkeit ist soziale Gerechtigkeit anschlussfähig an soziale Kohäsion als Merkmal der sozialen Nachhaltigkeit (vgl. Abschnitt 2.1.1.3). Da die Begriffe uneinheitlich verwendet werden, lässt sich die Verbindung hier nur an einzelnen Aspekten aufzeigen. So decken z.B. Empacher und Wehling (2002, S. 48, zitiert nach Senghaas-Knobloch 2009, S. 572f., vgl. auch Dubielzig 2009, S. 15f.) in ihren fünf Schlüsselementen sozialer Nachhaltigkeit „Existenzsicherung aller Gesellschaftsmitglieder“ und „Chancengleichheit im Zugang zu grundlegenden gesellschaftlichen Ressourcen“ sowohl die Komponente der materiellen Verteilung als auch den Zugang zu immateriellen Ressourcen ab. Solche Partizipationsmöglichkeiten in allen Gesellschaftsbereichen werden als Voraussetzung für soziale Kohäsion betrachtet (vgl. Spangenberg 2003, S. 650). Soziale Gerechtigkeit kann damit als ethische Anforderung der sozialen Nachhaltigkeit gesehen werden (vgl. Cuthill 2010, S. 366).

Im Sinne einer Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit geht es also bei sozialer Gerechtigkeit einerseits um eine materielle Verteilungsfrage, andererseits um eine Frage der Lebenschancenverteilung, die nicht komplett getrennt von der materiellen Verteilung zu denken ist. Wird „soziale Gerechtigkeit“ gefordert, ist damit meist die Forderung nach mehr Gleichheit und Absicherung verbunden (Nullmeier 2009, S. 10). Kramer (2009, S. 27) formuliert dies pointiert: „Wer nach sozialer Gerechtigkeit strebt, will eigentlich nicht Gerechtigkeit, sondern eine Umverteilung und damit eine bessere Verteilung der Güter.“ Welche Art der Verteilung demnach „besser“ ist (ob z.B. eine streng-egalitaristische, verdienstbezogene oder nonegalitaristisch-humanistische), bleibt dabei offen.

Hierhin spiegelt sich ein Verständnis von sozialer Gerechtigkeit als redistributive und damit korrektive Gerechtigkeit (vgl. Abschnitt 2.1.2.1). Korrigierend eingreifen soll dabei i.d.R. der Staat aufgrund seiner bzw. der gesellschaftlichen Verantwortung für „den Schutz der Schwachen und [...] einen gewissen Ausgleich der sozialen Gegensätze“ (Ebert 2010, S. 15). Auch Ebert (2010, S. 72) spricht dabei sowohl die materielle als auch die immaterielle Komponente an, wenn er schreibt, es gehe bei sozialer Gerechtigkeit „vor allem um ökonomisch-soziale Fragen im engeren Sinne sowie um die Interessen und Anliegen von Bevölkerungsgruppen, die in irgendeiner Weise als strukturell [...] benachteiligt angesehen werden“ (Ebert 2010, S. 72).



Sowohl bei der Verteilung materieller als auch bei der Verteilung immaterieller Ressourcen kommt die Frage der Verteilungsprinzipien in den Blick. Wenn als gängige unterschiedliche Verständnisse von sozialer Gerechtigkeit in der Literatur z.B. „Chancengleichheit beim Start ins Leben“ (Kramer 2009, S. 28) oder „Bedürfnis-, Leistungs- und Besitzstandsgerechtigkeit“ (Kopfmüller et al. 2001, S. 135) genannt werden, weisen diese jeweils auf unterschiedliche Verteilungsprinzipien hin. Während die Idee der Chancengleichheit beim Start ressourcen-egalitaristische Züge trägt, gehört Leistungsgerechtigkeit zu den verdienstbezogenen Prinzipien, Bedürfnisgerechtigkeit könnte, je nach dahinterstehendem Verständnis von Bedarf, auch als nonegalitaristisch-humanistisches Prinzip betrachtet werden.

Soziale Gerechtigkeit ist also konzeptuell in der Nähe distributiver bzw. redistributiver Gerechtigkeit zu verorten (vgl. Abschnitt 2.1.2.1), wobei auch für soziale Gerechtigkeit verschiedene Prinzipien einer gerechten Verteilung, wie sie in Abschnitt 2.1.2.2 erläutert wurden, denkbar sind. Damit löst das Konzept der sozialen Gerechtigkeit keinen der Streitpunkte um gerechte Verteilungsprinzipien, sondern nimmt diese in sich auf. Dass die verschiedenen Prinzipien bei Anwendung zu sehr unterschiedlichen Verteilungsergebnissen führen können, wurde bereits angesprochen. Insofern ist nicht verwunderlich, dass auch ganz unterschiedliche Verteilungen als sozial gerecht betrachtet werden können (vgl. Liebig & May 2009, S. 3).

Welche Prinzipien Menschen unter welchen Bedingungen für eine gerechte Verteilung bevorzugen, ist eine Frage, mit der sich die empirische Gerechtigkeitsforschung beschäftigt. Die Präferenzen hängen einerseits vom Gesellschaftsbereich ab, auf den sich die Frage bezieht, andererseits von den persönlichen Zielen der befragten Person sowie davon, von welcher Verteilung die befragte Person selbst am meisten profitiert oder profitieren würde und davon, in welcher Beziehung die Personen zueinander stehen, zwischen denen eine Verteilung getroffen werden soll (vgl. Liebig & May 2009, S. 6). Beeinflussend wirken auch die in der jeweiligen Sozialisation wirksamen Gerechtigkeitsvorstellungen. Auf diese Weise zeigen sich bevorzugte Verteilungsprinzipien als kulturabhängig (vgl. Liebig & Wegener 1995 nach Liebig & May 2009, S. 6). Die gleiche Person hält häufig für verschiedene gesellschaftliche Bereiche verschiedene Verteilungsprinzipien für angemessen, z.B. im Wirtschaftsbereich das Leistungsprinzip, im Gesundheitsbereich aber das Bedarfsprinzip (vgl. Liebig & May 2009, S. 6). Während in engen, langfristigen Beziehungen eher das Bedarfsprinzip angelegt wird, gilt in hierarchischen Beziehungen eher das Anrechtsprinzip, in nicht-hierarchischen Gruppen eher das Gleichheitsprinzip und bei Marktbeziehungen eher das Leistungsprinzip (vgl. Liebig & May 2009, S. 6f. unter Bezug auf eine Einteilung der Beziehungstypen von Fiske 1992).

Zusätzlich zum Verteilungsprinzip oder den Verteilungsprinzipien ist zu klären, wer überhaupt bei der Verteilung welcher Güter (im weitesten Sinn) berücksichtigt werden soll. Begriffliche Ergänzungen der sozialen Gerechtigkeit wie Generationengerechtigkeit (Nullmeier 2009, S. 10 unter Bezug auf Leisering 2004; vgl. auch Kramer 2009, S. 28) oder globale Gerechtigkeit (Nullmeier 2009, S. 10 unter Bezug auf Leisering 2004) betreffen die Frage, wer in die Gerechtigkeits- und Verteilungsüberlegungen einzubeziehen ist (und damit eine weitere Dimension von Verteilungsgerechtigkeit im Sinne von Dietrich 2001).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass soziale Gerechtigkeit, obwohl eine einheitliche Definition des Begriffs fehlt, in der Regel als (re-)distributive Gerechtigkeit verstanden wird, die mit unterschiedlichen Verteilungsprinzipien verbunden sein kann. Was (um)verteilt werden soll, sind dabei meist sowohl materielle als auch immaterielle Ressourcen. Hier scheint vor allem über die Art der immateriellen Ressourcen, die einbezogen werden sollen, keine Klarheit zu bestehen. Wer bei der (Um-)Verteilung berücksichtigt werden soll, ist ebenfalls unterschiedlich. Dabei legen Konzepte globaler Gerechtigkeit den Fokus auf die räumliche Ausdehnung intragenerationeller Gerechtigkeit. Generationengerechtigkeit nimmt die zeitliche Ausdehnung im Sinne intergenerationeller Gerechtigkeit in den Blick. Gedanklich liegen die Konzepte sozialer Gerechtigkeit nahe an denjenigen der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit. Dass dabei soziale von ökologischen Aspekten nicht komplett trennbar sind (vgl. Abschnitt 2.1.1.3), zeigt sich z.B. auch am Konzept der Umweltgerechtigkeit.

#### 2.1.2.4 *Umweltgerechtigkeit*

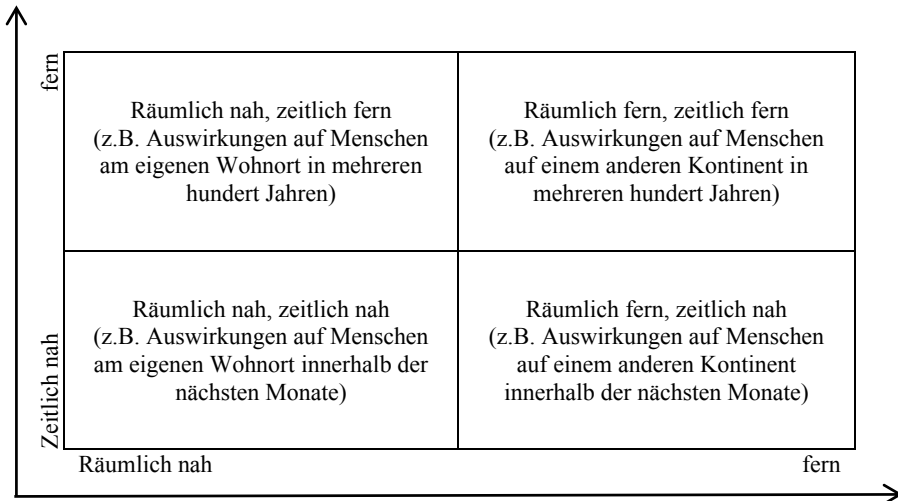
Soziale Gerechtigkeit steht in Verbindung zur sozialen Dimension von Nachhaltigkeit, kann aber auch darauf bezogen werden, wie die Chancen und Risiken verteilt werden, die aus dem Umgang mit der natürlichen Umwelt entstehen. Diese Möglichkeit liegt insbesondere nahe, da eine Verbindung auch zwischen der sozialen und der ökologischen Dimension besteht, auf die in Abschnitt 2.1.1.3 eingegangen wurde. Hier setzt das Konzept der Umweltgerechtigkeit an.

Umweltgerechtigkeit ist als Begriff ebenso wenig klar definiert wie soziale Gerechtigkeit. Gemeinsam ist den verschiedenen Verwendungen weitgehend, dass es um die Frage geht, welche sozialen Gruppen in welchem Ausmaß von Umweltrisiken betroffen sind (Elvers 2011, S. 477), auch hier geht es also in gewisser Weise um eine Verteilung. In den USA wird der Begriff „environmental justice“ seit den 1970er Jahren von benachteiligten Gruppen genutzt, um auf ungleiche Verteilung von gesundheitsbelastenden Umweltrisiken aufmerksam zu machen und dagegen zu protestieren (Bullard 2001, S. 4627f.; Leist 2007, S. 4; Elvers 2011, S. 464ff.). In Deutschland wird Umweltgerechtigkeit seit einigen Jahren schwerpunktmäßig im Bereich Public Health diskutiert (Wehrspau 2008, S. 60; Maier & Mielck 2010, S. 115). Sie werden ergänzt durch Ansätze, die Umweltgerechtigkeit mit wirtschaftlicher Globalisierung, Klimawandel bzw. Klimagerechtigkeit und Nachhaltigkeit in Verbindung bringen (Elvers 2011, S. 477). Mit der räumlichen Ausweitung des Fokus ist auch hier die Frage angesprochen, wer bei einer Verteilung berücksichtigt werden soll.

In begrifflicher Nähe zur Umweltgerechtigkeit wird die ökologische Gerechtigkeit diskutiert. Bei ihr steht weniger die Verteilung von Umweltrisiken bzw. -belastungen im Vordergrund als die „höchst fragwürdigen Wirkungen der heute noch vorherrschenden industriegesellschaftlichen Produktions- und Konsummuster im Hinblick auf globale Entwicklungen und zukünftige Generationen“ (Wehrspau 2008, S. 43). Mühlendahl (2008, S. 172) sieht in der ökologischen Gerechtigkeit so auch kurz die „Generationsübergreifende Umweltgerechtigkeit“. Die Nähe zum Nachhaltigkeitsdiskurs ist unverkennbar. Leist (2007) geht so weit, das Konzept der Nachhaltigkeit komplett durch das der ökologischen Gerechtigkeit ersetzen zu wollen. Nachhaltigkeit ist aus seiner Sicht „bestenfalls ein Nebeneffekt einer gerechten Verteilung“ (Leist 2007, S. 10), da der Sinn der Natur kulturabhängig zu bestimmen sei und von den idealen Interessen der Menschen abhängt.

Ökologische Gerechtigkeit ist für Leist (2005, S. 1) eine besondere Form der Verteilungsgerechtigkeit, präzisiert als „Gerechtigkeit in Hinblick auf die menschlichen Naturinteressen im Rahmen sozialer Beziehungen“ (Leist 2005, S. 4). Sie „herrscht in einer Gesellschaft aktuell und längerfristig dann, wenn alle ökologisch relevanten Güter und Lasten, Freiheiten und Pflichten aktuell und längerfristig gerecht unter den Beteiligten verteilt sind.“ (Leist 2007, S. 5). Dabei geht Leist (2005, S. 4f.) von unterschiedlichen Dimensionen ökologischer Gerechtigkeit aus. Entlang der Achsen zeitlicher und räumlicher Entfernung unterscheidet er zwischen jetzigen und zukünftigen Gemeinschaften sowie zwischen „nationalen Gemeinschaften und der ‚Weltgemeinschaft‘“ (Leist 2005, S. 4).

Auch bei der Verteilung von Nutzen und Risiken aus dem Umgang mit der (natürlichen) Umwelt stellt sich also die Frage, bis zu welcher räumlichen und zeitlichen Distanz andere Menschen berücksichtigt werden sollten, um zu einer gerechten Verteilung zu kommen. Zur Verdeutlichung kann eine Vier-Felder-Matrix dienen (Abbildung 3). Über die Darstellung intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit wird in den folgenden Abschnitten 2.1.2.5 und 2.1.2.6 darauf eingegangen, welche Implikationen mit bestimmten Annahmen zu räumlicher und zeitlicher Distanz bei Gerechtigkeitsüberlegungen verbunden sind.



**Abb. 3:** Räumliche und zeitliche Distanz bei Gerechtigkeitsüberlegungen (eigene Darstellung).

#### 2.1.2.5 Intragenerationelle Gerechtigkeit als globale Gerechtigkeit

Intragenerationelle (oder intragenerative) Gerechtigkeit bezeichnet dem Wortsinn nach die Gerechtigkeit innerhalb einer Generation. Eine räumliche Beschränkung weist der Begriff zunächst nicht auf. Es stellt sich also die Frage, zwischen welchen Personen(gruppen) Gerechtigkeitsverpflichtungen bestehen und welche Verpflichtungen dies sein könnten. Traditionell wurden Fragen der Gerechtigkeit nur in Bezug auf Situationen innerhalb von Nationalstaaten diskutiert (Blake 2005; Fraser 2005, S. 69f.; vgl. auch Kreide 2006, S. 134). Globalisierungsprozesse haben auch hier den Blick geweitet, sodass aktuell transnationale Zusammenhänge einbezogen werden (Fraser 2005, S. 71; vgl. auch Kreide 2006, S. 134). Dabei kann intragenerationelle Gerechtigkeit als globale Gerechtigkeit verstanden werden und bezeichnet als solche die Gesamtheit der Gerechtigkeitsanforderungen, die

auf internationale Beziehungen und die globale Ordnung angewendet werden können (vgl. Koller 2010, S. 143). Nach Jörissen, Kneer und Rink (2001, S. 45) bezieht sich intragenerationelle Gerechtigkeit auf eine „Verantwortung gegenüber der Mitwelt im Sinne internationaler Verteilungsgerechtigkeit“. Umstritten ist, inwiefern Verteilungsgerechtigkeit auf den globalen Rahmen angewendet werden könnte und sollte (Koller 2010, S. 144).

Da der Geburtsort nicht frei wählbar ist, wird er von vielen nicht als Kriterium anerkannt, das moralisch relevant ist (vgl. zur Übersicht Blake 2005, kritisch Sangiovanni 2011, S. 571). Dennoch gibt es unterschiedliche Auffassungen davon, wem eine Person zu was aus Gerechtigkeitsgründen verpflichtet ist. So unterscheidet Buchanan z.B. zwischen Gerechtigkeit als eigennutzorientierter Reziprozität, die nur unter Teilnehmer/innen eines gegenseitig-nutzenbietenden kooperativen Systems gilt, und subjektzentrierter Gerechtigkeit, die unabhängig von einer bestehenden Kooperation alle Personen z.B. qua ihrer Empfindungs- und Leidensfähigkeit berücksichtigt (Jones 2001, S. 5f.). Die Bandbreite an (durchaus jeweils begründeten) Einstellungen reicht von strikten Kosmopolit(inn)en, aus deren Sicht die Verpflichtungen gegenüber allen Menschen gleich stark sind, über moderate Kosmopolit(inn)en, aus deren Sicht zwar allgemeine Verpflichtungen gegenüber allen Menschen bestehen, aber besondere Verpflichtungen gegenüber Angehörigen des eigenen Staates, bis zu Anti-Kosmopolit(inn)en, aus deren Sicht Verpflichtungen nur unter Menschen in engen gemeinschaftlichen Beziehungen bestehen (Kleingeld & Brown 2006).

Obwohl der Blick für Gerechtigkeit über den Nationalstaat hinaus auf den globalen Rahmen geweitet wurde, spielt die Differenzlinie Nationalität und/oder Staatsangehörigkeit nach wie vor eine wesentliche Rolle in den Diskussionen um globale Gerechtigkeit. Dies zeigt sich auch in unterschiedlichen Begriffen für eine Gerechtigkeit, die sich auf Beziehungen zwischen Gesellschaften bzw. Staaten bezieht und eine Gerechtigkeit, die sich auf die Beziehungen von Individuen innerhalb der Weltgesellschaft zueinander bezieht. Auch wenn die Begriffsverwendung in der Literatur nicht einheitlich ist, sollen diese im Folgenden mit Linklater (1999, S. 474) als internationale Gerechtigkeit (zwischen Staaten) und transnationale Gerechtigkeit (zwischen Individuen) bezeichnet werden.<sup>23</sup>

Diese Begriffe zeigen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zwischen Vertreter/innen zweier grundsätzlich verschiedener Positionen in Bezug auf globale Gerechtigkeit (wie sie Siedschlag et al. 2007, S. 77 beschreiben): Vertreter/innen der einen Position, die Sen (2001b, Absatz 19) als „nationalen Partikularismus“ bezeichnet, gehen davon aus, dass es eine innenpolitische Aufgabe des jeweiligen Staates ist, eine gerechte Verteilung sicherzustellen und dafür ggf. eine Umverteilung vorzunehmen (Siedschlag et al. 2007, S. 77). Oberhalb der nationalen Ebene ist nach dieser Position nur gefordert, dass die zwischen den Staaten vereinbarten Regeln eingehalten werden (z.B. Einhaltung von Verträgen, Nichtaggressivität) (Siedschlag et al. 2007, S. 77). Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Verständnis internationaler Gerechtigkeit, Forst (2001, S. 160) nennt sie wegen der Staatsbetonung „statists“. Vertreter/innen der anderen Position, die Sen (2001b, Absatz 16) als „umfassenden Universalismus“ bezeichnet, streben dagegen globale Verteilungsgerechtigkeit unabhängig von nationalstaatlichen Grenzen an, wobei die „Weltgesellschaft“ in den Blick genommen wird (Siedschlag et al. 2007, S. 77). Dafür soll es Verteilungsnormen

<sup>23</sup> Forst (2001, S. 160) nennt transnationale Gerechtigkeit in diesem Sinn „globale Gerechtigkeit“ und grenzt sie von internationaler Gerechtigkeit ab. Vergleichbar ist die Verwendung bei Sen 2001b.

geben, die alle Akteure<sup>24</sup> anerkennen (Siedschlag et al. 2007, S. 77). Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Verständnis transnationaler Gerechtigkeit. Forst (2001, S. 160) bezeichnet diese Vertreter/innen als „globalists“, andere, wie z.B. Ypi (2010, S. 540), bezeichnen sie als Kosmopolit(inn)en.

Innerhalb dieser beiden Positionen gibt es verschiedene Perspektiven, die sich in ihren Begründungen und Argumentationen unterscheiden (Forst 2001, S. 160f.). Für den hier angestrebten Überblick soll aber eine gesammelte Darstellung der verschiedenen Argumente ausreichen. Es geht vor allem darum, zu zeigen, dass sich beide Positionen begründen lassen, gleichzeitig aber für Verantwortungsfragen, wie sie in Abschnitt 2.2. thematisiert werden, in Bezug auf intragenerationelle Gerechtigkeit unterschiedliche Schlussfolgerungen nahelegen. Vertreter/innen der staatsorientierten Position („statists“) vertreten aus verschiedenen Gründen und mit verschiedenen Argumenten die Position, dass den Nationalstaaten die zentrale Rolle in der Verteilungsgerechtigkeit zukommt, während Vertreter/innen der globalorientierten Position („globalists“) die Bedeutung der globalen Ebene von Gerechtigkeit betonen. Differenzen zeigen sich z.B. im Hinblick darauf, wie eng das Beziehungsgeflecht auf globaler Ebene eingeschätzt wird und was dies für Gerechtigkeit bedeutet. Die Positionen unterscheiden sich zudem darin, welche Bedeutung der Eigengruppe (verstanden als Staat oder Nation) zugeschrieben wird.

Unterschiedlich eingeschätzt werden auch die Auswirkungen von Konzepten transnationaler Gerechtigkeit auf die politische Autonomie, Partizipation und die Notwendigkeit eines globalen Super-Staates sowie die Ursachen, die für die Probleme in den Ländern angeführt werden, deren Bevölkerung mehrheitlich unter der absoluten Armutsgrenze lebt. Darüber hinaus werfen Gegner/innen der globalorientierten Position dieser (einen latenten) Ethnozentrismus vor, was von Vertreter/innen der globalorientierten Position mit unterschiedlichen Argumenten zurückgewiesen wird. (vgl. Forst 2001, S. 161ff.)

In Tabelle 3 sind die Argumente, maßgeblich aufbauend auf Forst (2001, S. 161ff.), ergänzt um Blake (2005), Miller (2001b), Jones (2001) und Ypi (2010), grob einander gegenübergestellt. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Vertreter/innen innerhalb einer der beiden hier zusammengefassten Positionen unterschiedliche Argumente vorbringen, weshalb einige durchaus widersprüchlich sein können.

<sup>24</sup> Akteure sind handelnde Einheiten im weiteren Sinn; es können z.B. Individuen, soziale Gruppen, Korporationen oder Kollektive sein (Hillmann 2007, S. 14 unter Bezug auf Parsons 1986, Gabriel 2004). Siedschlag et al. (2007, S. 81ff.) nennen als Akteure internationaler Politik Staaten, Individuen, internationale Organisationen, nichtstaatliche Akteure und Medien.

**Tab. 3:** Gegenüberstellung von Argumenten staatsorientierter und globalorientierter Positionen zu globaler Gerechtigkeit (eigene Darstellung auf Basis von Forst 2001, S. 161ff.; Jones 2001, S. 10; Miller 2001b, S. 7781f., Blake 2005 und Ypi 2010, S. 540<sup>25</sup>)

<b>Streitpunkt</b>	<b>Staatsorientierte Position</b>	<b>Globalorientierte Position</b>
<b>Enge der Verbindungen auf globaler Ebene</b>	Oberhalb der nationalen Ebene sind die Strukturen sozialer Kooperation zu schwach, um hier Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit anzuwenden.	Es genügt, dass elementare Strukturen auf globaler Ebene vorhanden sind, um Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit anwenden zu können.  Oder: Die Verbindungen sind auf globaler Ebene vergleichbar stark wie auf nationaler.
<b>Priorität der Eigengruppe (Staat/Nation)</b>	Allen Menschen den gleichen moralischen Wert beizumessen, bedeutet noch nicht, dass man für alle gleichermaßen sorgen müsste (Miller 2001b, S. 7782).  Die Betonung von Verpflichtungen gegenüber allen Menschen ignoriert die besondere Bedeutung bestimmter Beziehungen gegenüber anderen. Besondere Verpflichtungen können aber, mit unterschiedlichen Begründungen, z.B. angenommen werden gegenüber Angehörigen der gleichen Kultur oder des gleichen Staates (vgl. Blake 2005; Miller 2001b, S. 7781f.).	Die Rechte von Angehörigen der Eigengruppe können keine generelle Priorität gegenüber den Rechten der Angehörigen von Fremdgruppen haben, da Merkmale wie Nationalität oder Staatsangehörigkeit moralisch nicht relevant sind.  Kulturelle Begründungen romantisieren den Zusammenhalt innerhalb des Nationalstaats; Kooperation und Zwang, wie sie als Kennzeichen des Zusammenlebens innerhalb eines Staates genannt und als Argument angeführt werden, gibt es auch auf internationaler Ebene in einer Form, die für Individuen relevant wird (Ypi 2010, S. 540)
<b>Priorisierung nationaler und globaler Verteilungen</b>	Gerechtigkeit auf globaler Ebene kann nicht vorgehen, da Strukturen transnationaler Gerechtigkeit unter Umständen gerechten Strukturen auf nationaler Ebene widersprechen und rechtmäßig erworbene Ansprüche z.B. in Bezug auf Eigentum gefährden könnten.	Gerechtigkeit auf globaler Ebene muss vorgehen, da sonst auch bei intern gerechter Verteilung die Gesellschaft von global ungerechten Verteilungen der Vergangenheit oder Gegenwart profitieren könnte.
<b>Globaler Super-Staat</b>	Um transnationale Gerechtigkeit durchsetzen zu können, bräuchte man einen globalen Super-Staat.	Man muss keinen globalen Super-Staat für notwendig halten oder befürworten, wenn und weil man der

<sup>25</sup> Wo keine andere Quelle angegeben ist, basiert die Darstellung auf Forst (2001, S. 161ff.). Die Benennung der „Streitpunkte“ gehört zur eigenen Darstellung.

Streitpunkt	Staatsorientierte Position	Globalorientierte Position
	Dieser wäre Kant (nach Forst 2001, S. 162) zufolge eine Gefahr für die Freiheit der Menschen.	Auffassung ist, dass jeder Mensch weltweit moralisch beachtet werden sollte.
<b>Spannungsfeld von Verteilung und Partizipation</b>	Globale Verteilungsgerechtigkeit anzuwenden birgt die Gefahr, die politische Autonomie von Menschen nicht ernst zu nehmen oder zu behindern, da Menschen in diesem Fall auf ihre Rolle in einer Produktions- und Verteilungsmaschinerie reduziert würden.	Politische Selbstbestimmung kann als Menschenrecht oder Grundrecht betrachtet werden, auch wenn man Staaten nicht als primäre oder geschlossene Kontexte für Gerechtigkeit betrachtet.
<b>Ursachen der Ungleichheit</b>	Ungleichheiten zwischen den Bürger/innen verschiedener Staaten entstehen nicht aufgrund von unfairen globalen und ökonomischen Strukturen, sondern aufgrund natürlicher (z.B. klimatischer) Bedingungen (vgl. Jones 2001, S. 10) oder aufgrund der internen Strukturen dieser Gesellschaften, die die ökonomische Entwicklung und gerechte Verteilung behindern.	Die Ursachen sind menschengemacht, denn geeignete ökonomische und soziale Strukturen können widrige natürliche Bedingungen abfedern (vgl. Jones 2001, S. 10). Selbst wenn interne Strukturen zu den Problemen beitragen, sind diese maßgeblich durch internationale politische und ökonomische Beziehungen der Vergangenheit und Gegenwart beeinflusst und werden teilweise von reicheren Staaten noch unterstützt.
<b>Ethno-zentrismus</b>	Forderungen nach transnationaler Gerechtigkeit basieren auf verstecktem Ethnozentrismus. Sie ignorieren die kulturelle Vielfalt auf der Welt und stehen in der Gefahr, gegenüber nichtliberalen Gesellschaften intolerant zu sein.	Forderungen nach transnationaler Gerechtigkeit basieren nicht auf Ethnozentrismus. Die elementaren Gerechtigkeitsprinzipien können in einem transkulturellen Diskurs gewonnen werden; menschliche Grundrechte auf Existenzsicherung und Sicherheit sind nicht zu leugnen; auch universale Konzepte guten Lebens sind denkbar.

Sen (2001b Absatz 21) stellt diesen beiden Positionen eine Position „pluraler Einbindung“ entgegen, bei der er davon ausgeht, dass alle Menschen multiple Identitäten haben (vgl. zur Komplexität sozialer Identität Roccas & Brewer 2002) und dass diese Identitäten Anforderungen mit sich bringen, die miteinander konkurrieren können. Es gibt daher nicht nur ernstzunehmende moralische Forderungen, die aus einer Staatsangehörigkeit oder Nationalität entstehen, sondern auch solche, die aus anderen Gruppenzugehörigkeiten wie z.B. zu einer Berufsgruppe oder einer politischen Orientierung oder Partei entstehen. Was der Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph Sen (2001b) „multiple Identitäten“ nennt,

würden die Soziolog(inn)en Burzan, Lökenhoff, Schimank und Schöneck (2008) vielleicht als „multiple Partialinklusion“ bezeichnen<sup>26</sup>. Für eine Person kommen so jeweils mehrere, unterschiedliche Anforderungen zusammen. In welcher Priorität diese zu bedienen sind, ist unklar. Dies kann aus Sens Sicht jedoch kein Grund dafür sein, diese Komplexität so weit auszublenden, dass nur noch die Staatsbürgerschaft als relevant betrachtet wird.

Es zeigt sich also, dass es Argumente für beide grundsätzlichen Positionen zur Rolle der Staaten in Bezug auf globale Gerechtigkeit gibt und neben den beiden Positionen weitere oder kombinierte Positionen denkbar sind. Zu bedenken ist dabei in der Diskussion auch der (nicht immer explizit gemachte) Unterschied zwischen idealen und nicht-idealen Theorien, auf den Ypi (2010, S. 540ff.) hinweist. Vereinfacht beschrieben, stellt eine ideale Theorie dar, wie ein Zusammenhang sein sollte, während eine nicht-ideale Theorie einbezieht, wie Menschen tatsächlich agieren und was realisierbar wäre. Je nachdem, welcher Art eine Theorie ist, kann man ihr mit unterschiedlichen Argumenten begegnen. Einer idealen Theorie entgegenzuhalten, dass sie nicht einbezieht, dass Gruppen aktuell anders organisiert sind oder Menschen anders handeln, geht an ihrem Ziel vorbei (Ypi 2010, S. 541). Auch besteht ein Unterschied darin, ob man eine staatsorientierte Position als ideal vertritt oder schlicht unter gegebenen Umständen für den einzig realisierbaren Weg hält (vgl. Ypi 2010, S. 542).

Schreibt man Staaten eine wesentliche Rolle bei der globalen Gerechtigkeit zu, rücken Konzepte internationaler Gerechtigkeit in den Fokus. Hier stehen sich Verpflichtungen zum Ausgleich von Ungleichheiten und Verpflichtungen des Nichteingreifens bzw. der Nichteinmischung gegenüber (Miller 2001b, S. 7780), ähnlich wie dies bei der Verteilungsgerechtigkeit für Gleichheit und individuelle Rechte gezeigt wurde (vgl. Abschnitt 2.1.2.2). In Diskussionen um die Souveränität von Staaten und die Verpflichtungen anderer Staaten zur Nichteinmischung kommt andererseits zum Tragen, dass nicht Regierungen, sondern Individuen die Hauptinhaber/innen moralischer Rechte sind (Miller 2001b, S. 7783). Es stellt sich die Frage, welches Verhalten geboten ist, wenn Regierungen (anscheinend oder scheinbar) individuelle moralische Rechte verletzen. Zu beachten sind dabei kollektive Selbstbestimmungsrechte einerseits und ggf. verletzte moralische Rechte von Individuen andererseits (vgl. Miller 2001b, S. 7784f.). So sehen die einen beispielsweise in beschränkten Aufenthalts- und Zuwanderungsfreiheiten eine Benachteiligung aufgrund des nicht selbst gewählten Geburtsorts, die argumentativ begründet werden müsste; andere betrachten solche Regelungen als Teil des Selbstbestimmungsrechts einer staatlichen Gemeinschaft und somit als nicht gesondert begründungsbedürftig (Holzleithner 2009, S. 103).

Außerhalb der Frage, ob Fragen globaler Gerechtigkeit primär auf nationalstaatlicher und sekundär auf internationaler Ebene zu bearbeiten sind oder es keinen nationalstaatlichen Vorrang gibt, ist zu klären, worin das Problem intragenerationeller (globaler) Gerechtigkeit besteht. Im Nachhaltigkeitskontext wird intragenerationelle Gerechtigkeit meist mit

<sup>26</sup> Burzan et al. (2008, S. 23) schreiben zur Erklärung: „Völlig anders als bei der exklusiven Totalinklusion in nur einen Stand der mittelalterlichen Gesellschaft bestimmt in der funktional differenzierten Gesellschaft somit eine multiple Partialinklusion in viele oder sogar alle Teilsysteme die Lebenschancen und - über die Lebenschancen vermittelt - die Lebensführung der Menschen.“ Dabei könne die „Person [...] ihre Persönlichkeit eben nicht entsprechend ihren multiplen Partialinklusionen rigide aufteilen, sondern muss die Integrität ihres Lebenszusammenhangs über alle Teilsysteme hinweg wahren“ (Burzan et al. 2008, S. 25).



Bezug auf das „Nord-Süd-Gefälle“ (Fischer 2006, S. 123) als „Gerechtigkeit zwischen den Völkern dieser Erde“ (Seybold 2011, S. 631) verstanden. Obwohl Seybolds Formulierung hier eher ein Verständnis inter- als transnationaler Gerechtigkeit nahe legen würde, sollen hier weiterhin beide Varianten als mögliche Auslegungen behandelt werden. Wo intragenerationelle Gerechtigkeit mit Bezug auf das sogenannte Nord-Süd-Gefälle betrachtet wird, ist es eine globale Verteilungsgerechtigkeit im weiten Sinn. Sie betrifft häufig Fragen der Verteilung von Gütern, insbesondere der Bekämpfung von Armut (vgl. z.B. Pogge 2001, S. 443; Nili 2011, S. 630), der auch im Brundtland-Bericht die oberste Priorität eingeräumt wird (vgl. World Commission on Environment and Development 1987, Chapter 2).

Je nach Definition von Armut kann diese ausschließlich auf das Einkommen bezogen sein oder durch kulturelle Faktoren ergänzt werden, wie z.B. Vermögen an Gesundheit, sozialer Eingebundenheit und Bildung oder auch Chancen zur Selbstverwirklichung, wobei sich die konkrete Operationalisierung häufig schwierig gestaltet (Bock-Rosenthal 2006, S. 250ff.). Es wird unterschieden zwischen subjektiver (von den Betroffenen empfundener) Armut und objektiver (anhand äußerer Kriterien definierter) Armut (Hillmann 2007, S. 51), zwischen absoluter Armut, bei der das physische Existenzminimum nicht mehr sichergestellt ist, und relativer Armut, bei der den Betroffenen deutlich weniger als das durchschnittliche Einkommen innerhalb ihrer Gesellschaft zur Verfügung steht (vgl. Hillmann 2007, S. 51; Schwietering 2011, S. 192f.). Auch wenn intragenerationelle Gerechtigkeit im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zunächst so verstanden werden kann, dass die absolute Armut bekämpft werden soll (vgl. die Millenniumsziele der Vereinten Nationen, Vereinte Nationen 2000), bleibt die Problematik, dass Geld als Indikator allein nicht ausreichend erscheint, um Armut zu erfassen, aber auch keine Einigkeit darüber besteht, welche Indikatoren daneben mit welchem Gewicht einbezogen werden sollten (auch trotz des von Amartya Sen entwickelten Human-Development-Index vgl. z.B. Rehbein & Schwengel 2008, S. 217f.).

Bei dem im Nachhaltigkeitsdiskurs angesprochenen Nord-Süd-Gefälle geht es neben materieller Verteilung auch um die Verteilung von natürlichen Ressourcen (vgl. Jörissen, Kneer & Rink 2001, S. 45 unter Bezug auf die Wuppertal-Studie von 1995<sup>27</sup>), Bildungschancen (vgl. Williams 2010) und Fragen politischer Machtverhältnisse (vgl. Forst 2001, S. 167; Siedschlag, Opitz, Troy & Kuprian 2007, S. 78). So sieht z.B. Nili (2011, S. 630f.) das zentrale Problem nicht in globaler Armut, sondern in Diktaturen, die er von Demokratien unterscheidet, in denen alle Erwachsenen sich an freien und fairen Wahlen beteiligen können und es ein stabiles Rechtssystem gibt, dass allen Bürger(inne)n den gleichen Respekt entgegenbringt. Vergleichbar geht auch Rawls davon aus, dass Durchschnittsvermögen verschiedener Völker nicht mit Gerechtigkeitsargumenten aneinander angepasst werden müssten, solange „alle Völker eine funktionierende liberale und anständige Regierung haben“ (Rawls 2002 zitiert nach Beck 2012, S. 286). Hinter den verschiedenen Positionen verbirgt sich die Frage, welche Aspekte von Ungleichheit auf globaler Ebene zuerst

<sup>27</sup> Jörissen, Kneer und Rink (2001, S. 383) beziehen sich auf: „Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie (1995): Zukunfts-fähiges Deutschland – Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie im Auftrag von Bund und Misereor. Wuppertal. Auch erschienen als BUND; Misereor (Hg.) (1996): Zukunfts-fähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel“.

bearbeitet werden sollten und welche Ansprüche mit oberster Priorität zu befriedigen sind.<sup>28</sup>

Globale Ungleichheiten werden erst durch die Anwendung gleicher Normen, z.B. Menschenrechte, vergleichbar gemacht (vgl. Beck 2012, S. 286). Menschenrechte sind Rechte, die Menschen qua ihres Menschseins haben (Donnelly 2001, S. 7025). Es sind internationale Normen, die helfen sollen, alle Menschen in politischer, rechtlicher und sozialer Hinsicht zu schützen (Nickel 2010). Zu den Menschenrechten zählen z.B. das Recht auf Leben und Sicherheit, Religionsfreiheit, das Recht auf einen fairen gerichtlichen Prozess und das Recht auf Bildung (Fassbender 2008, S. 4; Nickel 2010). Sie basieren hauptsächlich auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Vereinte Nationen 1948 und anderen Dokumenten und Abkommen der Vereinten Nationen, des Europarats, der Organisation Amerikanischer Staaten und der Afrikanischen Union (Nickel 2010). Die Menschenrechte mögen universal gültig scheinen, sie sind aber durchaus umstritten (Holzleithner 2009, S. 104, vgl. auch Nickel 2010). Die genannten Dokumente der Vereinten Nationen und anderer Organisationen sind nicht die letzte Instanz, wenn es darum geht, zu bestimmen was als Menschenrecht gilt (vgl. Nickel 2010). Darüber, welche Rechte Menschenrechte sind bzw. als solche anerkannt werden sollten, besteht keine Einigkeit (vgl. Nickel 2010). Nach Nickel (2010) richten sich Menschenrechte in erster Linie an Regierungen, sie (sollen) sichern, dass Menschen einen Mindestlebensstandard haben, sind universal und haben hohe Priorität, die sich argumentativ schlüssig belegen lässt.

Unabhängig von konkreten Rechten, wird den Menschenrechten – ähnlich wie schon den globalorientierten Gerechtigkeitsposition allgemein – vorgeworfen, sie seien „ein eurozentrisches Konzept, das auf die unterschiedlichen kulturellen und religiösen Voraussetzungen in den diversen Staaten der Welt keine Rücksicht nehme“ (Holzleithner 2009, S. 104). Sie seien „untrennbar verbunden mit der Idee egozentrischer Selbstverwirklichung isolierter Individuen, die keine Rücksicht auf Gemeinschaftsbindungen und daraus sich ergebende Verantwortlichkeiten nehmen“ (Holzleithner 2009, S. 104; vgl. auch Fassbender 2008, S. 6). Ein anderer, aber verwandter Vorwurf richtet sich darauf, dass die Menschenrechte nicht religiös begründet werden (vgl. Holzleithner 2009, S. 104). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam von 1990 teilweise Einschränkungen vornimmt, z.B. was das Recht auf körperliche Unversehrtheit oder die Rechte von Frauen angeht (vgl. Holzleithner 2009, S. 104f.; Duncker 2009).

Selbst wo die Menschenrechte in ihrer Idee anerkannt sind und sich Staaten zu ihrer Einhaltung verpflichtet haben, werden sie nicht durchgängig eingehalten (Herrmann 2008); ein Problem besteht z.B. in den mangelnden Durchsetzungsorganen auf internationaler Ebene (Holzleithner 2009, S. 106). Staaten bleiben im Bereich der Menschenrechte die zentralen Akteure (Donnelly 2001, S. 7026). Zur Durchsetzung nutzen sie in der Regel nur relativ schwache Mittel wie Protest, Lob und symbolische Aktionen, dabei stehen Menschenrechtsziele regelmäßig hinter nationalen ökonomischen, politischen oder Sicherheitsinteressen zurück (Donnelly 2001, S. 7026). Zur Förderung der Menschenrechte wurde auf der UN-Weltmensenrechtskonferenz 1993 in Wien beschlossen, dass Menschenrechtsbildung die Schlüsselkomponente eines Aktionsprogramms sein sollte

<sup>28</sup> Die hinter vielen dieser Konzepte stehenden Begriffe zu hinterfragen (z.B. wer als Bürger/in gilt und was eine Personengruppe zu einem Volk macht), würde an dieser Stelle zu weit führen.

(Mihř 2008, S. 33). 1995 bis 2004 wurde zur Dekade der Menschenrechtsbildung<sup>29</sup> ausgerufen, deren Erfolge allerdings skeptisch betrachtet werden (Mihř 2005). Auch das scheint also nicht die Lösung des Um- bzw. Durchsetzungsproblems gewesen zu sein. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Begriff der intragenerationellen Gerechtigkeit ein umstrittenes Feld geklärt erscheinen lässt, obwohl es dies nicht ist. Die Unklarheit, was als gerecht gelten soll, die schon für den nationalen Rahmen festgestellt wurde, gilt im internationalen und transnationalen Bereich umso mehr. Es besteht derzeit keine Einigkeit darüber, in welcher Beziehung nationale Verteilungen zu globalen Verteilungen stehen sollen und welche Güter in die Verteilung ggf. mit welcher Priorität einzu beziehen wären. Neben Unterschieden in den idealen Vorstellungen gibt es Hürden bei der Durchsetzung von Konzepten. Es gibt verschiedene Kriterien der Ungleichheit, für die sich Machtgefälle feststellen lassen (vgl. z.B. Habermann 2006), aber keine Einigkeit darüber, welche Aspekte mit welcher Priorität berücksichtigt werden sollten. Verschiedene legitim erscheinende Ansprüche treten in ein Spannungsfeld miteinander, wie dies schon für Verteilungsgerechtigkeit allgemein gezeigt wurde. Zusätzlich werden, ähnlich wie auf nationaler Ebene, nur eben in weiterem Ausmaß, Umweltbelastungen auch auf globaler Ebene mit Gerechtigkeit in Verbindung gebracht (vgl. z.B. in Bezug auf den Klimawandel Goodman 2009 und Ekardt 2010). Entscheidungsprozesse, mit denen „gerechte“ Ergebnisse angestrebt werden, sind daher mit einer komplexen Situation konfrontiert, in der es nicht eine „richtige“ und andere „falsche“ Lösungen gibt. Vielmehr sind jeweils verschiedene „gerechte“ Lösungen denkbar, die aus anderen Perspektiven wiederum überhaupt nicht „gerecht“ erscheinen mögen.

So kann intragenerationelle Gerechtigkeit zwar als Anspruch innerhalb eines, wie de Haan et al. (2008, S. 63) es nennen, „gerechtigkeitssensitive[n] Nachhaltigkeitskonzept[s]“ gelten, eine klare Anforderung ist damit jedoch nicht verbunden. Sowohl das angestrebte Ziel als auch die Möglichkeiten zum Erreichen des Ziels bleiben unklar. Wenn die Beseitigung der Armut im globalen Maßstab oberste Priorität erhalten soll, wie z.B. im Brundtland-Bericht und der Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen vorgesehen, wäre zu präzisieren, wann dieses Ziel als erreicht gilt. Ob es dazu Verpflichtungen aus „Gerechtigkeit“ gibt, ist umstritten. Selbst wenn es diese nicht geben sollte, würde dies allerdings nicht zwangsläufig bedeuten, dass es überhaupt keine moralischen Verpflichtungen zur Beseitigung absoluter Armut gibt, denn solche Verpflichtungen könnten, wie z.B. Höffe (2005) zutreffend darstellt, auch außerhalb von Gerechtigkeitsüberlegungen bestehen.

#### 2.1.2.6 *Intergenerationelle Gerechtigkeit als intertemporale Verteilungsgerechtigkeit*

Intergenerationelle Gerechtigkeit gehört ebenfalls zum Konzept der Nachhaltigkeit (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 21) und bezeichnet die Gerechtigkeit gegenüber zukünftigen Generationen (vgl. Ott & Voget 2007a, S. 2). Bereits für den Begriff der Nachhaltigkeit selbst wurde die zeitlich überdauernde Komponente dargestellt, die z.B. in der Definition des Brundtland-Berichts enthalten ist (vgl. World Commission on Environment and

<sup>29</sup> Die UN-Dekade der Menschenrechtsbildung war die Vorgängerin der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014). Bereits bei der UN-Dekade der Menschenrechtsbildung war die Förderung nachhaltiger Entwicklung ein Ziel (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2012).

Development 1987, Chapter 2). Nun wird diese Komponente mit einem Gerechtigkeitskonzept verbunden. Nach den Ausführungen zu intragenerationeller Gerechtigkeit ist bereits zu erwarten, dass auch in Bezug auf intergenerationelle Gerechtigkeit keine Einigkeit darüber besteht, welche Anforderungen diese stellt. Page (2007b, S. 453) fasst zusammen, dass eine vollständige Theorie der intergenerationellen Gerechtigkeit klären muss, wer (bzw. welche Einheiten) damit zu berücksichtigen ist (bzw. sind), worauf sie Anrecht haben und wie dies konzipiert bzw. gemessen werden könnte (vgl. auch Page 2007a, S. 227). Anhand dieser drei Aspekte soll im Folgenden gezeigt werden, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, Fragen intergenerationeller Gerechtigkeit zu beurteilen.

Einen ersten Hinweis, wer bei Konzepten intergenerationeller Gerechtigkeit zu berücksichtigen ist, liefert die Unterscheidung zwischen Altersgruppengerechtigkeit und intergenerationeller Gerechtigkeit, die z.B. Meyer (2009, S. 282; vgl. auch Kelly 2001, S. 7722) vornimmt. Danach bezieht sich Altersgruppengerechtigkeit auf die Verteilung unter sich überlappenden Generationen und intergenerationelle Gerechtigkeit auf die Verteilung unter Generationen, die sich zeitlich nicht überlappen.<sup>30</sup> In Frage stehen also Gerechtigkeitsverpflichtungen sowohl gegenüber zukünftigen Generationen, die erst geboren werden, wenn gegenwärtige Generationen bereits gestorben sind, als auch gegenüber Generationen, die bereits vor der Geburt gegenwärtiger Generationen gestorben waren (vgl. Meyer 2008). Für Gerechtigkeitsüberlegungen problematisch ist daran, dass gegenwärtig das Gegenüber nicht existent ist, dem (möglicherweise) Gerechtigkeit geschuldet wird. In der Nachhaltigkeitsdiskussion nehmen die (möglichen) Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen deutlich mehr Raum ein als die gegenüber vergangenen Generationen, sie werden teilweise sogar komplett darauf reduziert (vgl. Barry 1999, S. 107). Daher werden auch in der folgenden Darstellung nur Argumente für und gegen Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen berücksichtigt.

Zu unterscheiden sind Ansätze, die ethische Bewertungen von den Auswirkungen auf Personen abhängig machen, und Ansätze, deren Fokus auf allgemeine Situationen und Umstände gerichtet ist (vgl. Meyer 2008). Verschiedene Begründungen von Gerechtigkeitskonzepten sind mit dem einen oder anderen Ansatz verbunden. Exemplarisch lässt sich das für die personenbezogene Bewertung und den Kontraktualismus sowie die nicht-personale Bewertung und den Utilitarismus zeigen.

Der moralische Kontraktualismus (die Vertragstheorie) geht davon aus, dass moralische Normen ihre Bedeutung aus einer Vertragsidee bzw. einem gegenseitigen Einverständnis erlangen (Cudd 2007). Es gibt verschiedene Argumentationen und Ausgestaltungen der kontraktualistischen Grundidee (vgl. Hamlin 2001), die hier nur in Grundzügen dargestellt werden kann. Unterschieden werden Theorien, die den gegenseitigen Vorteil betonen und Theorien, die die Unparteilichkeit betonen (Kelly 2001, S. 7722 unter Bezug auf Barry 1989). Die Vertragsidee ist dabei als Gedankenexperiment zu verstehen, nicht als tatsächlicher Vertrag zwischen verschiedenen Parteien (Kelly 2001, S. 7722).

Theorien, die den gegenseitigen Vorteil betonen, bauen auf der Idee auf, dass Gerechtigkeitsprinzipien nur in Situationen entstehen, in denen Individuen ihre Ziele alleine nicht verwirklichen können (vgl. Kelly 2001, S. 7722). Gerechtigkeit setzt dann voraus, dass

<sup>30</sup> Dass diese Einteilung nicht unproblematisch ist, zeigt sich z.B. bei McCormick (2009, S. 454), der argumentiert, dass es immer Generationen gebe, die sich überlappen.

die Machtverhältnisse ungefähr ausgeglichen und die Güter knapp sind, was die Kooperation für alle Beteiligten attraktiv macht, außerdem wird von eigennutzorientiert Handelnden ausgegangen, die versuchen, die Lasten, die sie zu tragen haben, zu minimieren und ihren eigenen Vorteil zu maximieren (Kelly 2001, S. 7722). Bezogen auf intergenerationelle Gerechtigkeit erweist sich dabei die Asymmetrie in der Beziehung zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Generationen als problematisch (vgl. Kelly 2001, S. 7722; Meyer 2008). Gegenwärtige Handlungen können zukünftige Lebensbedingungen beeinflussen, indem sie es z.B. für zukünftige Generationen schwierig und/oder teuer machen, die Projekte gegenwärtiger Generationen (nicht) weiterzuführen, oder indem sie zukünftige Generationen z.B. durch einen langfristig schädlichen Umgang mit natürlichen Ressourcen schädigen (vgl. Meyer 2008).

So haben beispielsweise technische Innovationen der Vergangenheit wie das Internet die Ansprüche und Lebensbedingungen aktueller Generationen in einer Weise verändert, die es riskant erscheinen lässt, diesen Bereich konsequent weiter zu entwickeln (z.B. wegen des damit verbundenen Energieaufwands, aus Datenschutz- und sonstigen Sicherheitsüberlegungen). Den entsprechenden Bereich nicht weiterzuentwickeln, erscheint allerdings ebenso riskant, da es nicht nur kaum durchsetzbar wäre, sondern auch einen Verzicht auf viele weitere, potenziell nützliche Anwendungen bedeuten würde. Gegenwärtige Entscheidungen beeinflussen aber nicht nur über Innovationen und sonstige Projekte die Bedingungen zukünftiger Generationen, sondern sie bestimmen auch, ob irgendwelche und ggf. welche konkreten Personen<sup>31</sup> zukünftig leben werden. Indem gegenwärtig lebende Menschen entscheiden, ob, wann und wie viele Kinder sie bekommen, bestimmen sie maßgeblich mit, ob zukünftige Generationen existieren und falls ja, aus welchen Personen sie bestehen werden.

Da gegenwärtige Generationen von zukünftigen Generationen nicht profitieren können, schlagen Erklärungsversuche über Vertragstheorien fehl (Kelly 2001, S. 7722ff.). Es lassen sich keine Verpflichtungen ableiten, die in ihrem Umfang denen ähnlich wären, die zwischen den zeitgenössischen Vertragspartner(inne)n bestehen (Kelly 2001, S. 7722ff.). Dass es in zukünftigen Generationen keine bestimmbar Personen gibt, denen Unrecht getan wird, bereitet solchen Theorien Schwierigkeiten. In der Diskussion um diese Schwierigkeiten werden verschiedene Argumente vorgebracht, von denen einige in Tabelle 4 zusammengefasst sind. Die Inhalte der Tabelle basieren auf den Überblickstexten von Partridge 1990 und Meyer 2008.

---

<sup>31</sup> In der einschlägigen Literatur ist in diesem Zusammenhang von Identität bzw. identity die Rede (z.B. Kelly 2001, Meyer 2008, Meyer 2009). Obwohl der Identitätsbegriff problematisch ist (vgl. z.B. Zirkas & Jörissen 2007, S. 7ff., 243ff.), wird er in diesem Abschnitt verwendet, wenn der Bezug auf eine konkrete Person gemeint ist.

**Tab. 4:** Argumente für und gegen Gerechtigkeitsverpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen, zusammengestellt auf der Basis von Partridge 1990 und Meyer 2008 (eigene tabellarische Aufbereitung)

	<b>Argumente gegen</b> Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen	<b>Argumente für</b> Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen
<b>Zeitliche Distanz, mangelnde Reziprozität</b>	Moralische Verpflichtungen können nicht über Zeitspannen angesetzt werden, die so lang sind, dass es zwischen den betroffenen Generationen keine Interaktion gibt.	Wenn bekannt ist, dass gegenwärtige Handlungen und Entscheidungen möglicherweise Auswirkungen auf die Lebensbedingungen zukünftiger Generationen haben, müssen gegenwärtige Generationen wegen ihrer Voraussicht und ihren Wahlmöglichkeiten auch ihre moralische Verantwortung ausdehnen.  Die reziproke Verpflichtung kann darin gesehen werden, dass gegenwärtige Generationen z.B. die natürliche Umwelt für zukünftige Generationen schützen, wie vergangene Generationen es für gegenwärtige getan haben (Page 2007a, S. 233).
<b>Nicht-Identitätsproblem<sup>32</sup></b>	Da es eine zukünftige Generation bestehend aus diesen bestimmten Individuen nur bei genau diesen gegenwärtigen Handlungen gibt, sind Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen nicht denkbar. Jede andere Handlungsalternative würde andere zukünftige Generationen hervorbringen.	Wenn aufgrund einer Entscheidung heute ein bestimmter Mensch nicht existent wird, schädigt das diesen inexistenten Menschen nicht, da nur jemand geschädigt werden könnte, der existent wäre bzw. würde. Dass heutige Generationen beeinflussen, wer zu den künftigen Generationen gehört, hebt also die Verpflichtung ihnen gegenüber nicht auf. Es gibt moralische Prinzipien gegenüber Personen im Allgemeinen, unabhängig von ihrer Identität, daher sind gegenwärtige Generationen verpflichtet, die Lebenschancen zukünftiger Personen unabhängig von ihrer Identität zu verbessern (Partridge 1990, S. 45).
<b>Unmöglicher individueller Bezug</b>	Auf zukünftige Personen kann man sich nicht als Individuen beziehen. Ohne einen Bezug auf Individuen lassen sich keine Verpflichtungen konstruieren.	Manche Verpflichtungen sind unabhängig von bestimmten Identitäten zukünftiger Personen und basieren darauf, dass es sich bei den zukünftigen Personen um Menschen handelt. Da wir davon ausgehen können, dass es in Zukunft weiter Menschen geben wird, gibt es auch Verpflichtungen ihnen gegenüber, z.B. die

<sup>32</sup> Einen Überblick über das Nicht-Identitätsproblem liefert z.B. Roberts 2009.

	<b>Argumente gegen</b> Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen	<b>Argumente für</b> Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen
		Mittel zu schützen, die sie für ihre Subsistenz benötigen.
<b>(Keine) Rechte bei Inexistenz</b>	Da zukünftige Personen per Definition gegenwärtig noch in-existent sind, können sie auch noch keine Rechte oder Ansprüche haben (De George 1981, S. 161 nach Meyer 2008).	Es ist davon auszugehen, dass zukünftige Menschen in der Zukunft Rechte haben, dass diese Rechte von ihren Interessen abhängig sind und dass unsere Handlungen ihre Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung beeinflussen können. Mit den Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung zukünftiger Personen können wir auch ihre zukünftigen Rechte beeinflussen. Dass diese Rechte erst in der Zukunft bestehen, ist also kein ausreichender Grund, anzunehmen, dass sie nicht schon in der Gegenwart verletzt werden könnten.
<b>Existenzrechte für zukünftige Personen</b>	Wenn zukünftige Personen Rechte gegenüber gegenwärtig lebenden Personen hätten, müssten ihnen Existenzrechte zugeschrieben werden. Solche Existenzrechte wären aber nicht plausibel.	Einem Menschen wird nicht dadurch geschadet, dass seine Existenz verhindert wird. Da es um die Rechte dann existenter Menschen geht, ist es nicht erforderlich, damit auch allgemeine Existenzrechte zu verbinden.
<b>Zukünftige Personen können ihre Rechte nicht geltend machen</b>	Rechte existieren nur dort, wo sie auch in Anspruch genommen werden können. Diese Möglichkeit fehlt zukünftigen Generationen gegenüber gegenwärtigen Generationen.	Wer sein Recht nicht selbst geltend machen kann, kann sich dabei vertreten lassen. Ob jemand dabei gesetzliche Möglichkeiten hat, seine Rechte geltend zu machen, ist für die moralische Bewertung nicht ausschlaggebend.

Utilitarist/innen lehnen häufig ab, dass moralische Verpflichtungen sich auf konkrete Personen beziehen müssen, da die Verpflichtung zur Nutzen- oder Wohlfahrtsmaximierung insgesamt für sie im Vordergrund steht (Kelly 2001, S. 7724 unter Verweis auf Stearns 1972). Ein solches Gesamtergebnis lässt sich aus ihrer Perspektive bewerten auch ohne zu wissen, welche Personen den zukünftigen Generationen angehören werden (Kelly 2001, S. 7724).<sup>33</sup> Angewandt auf die Frage intergenerationeller Gerechtigkeit weist die utilitaristische Theorie aber ebenfalls Probleme auf: Wenn der durchschnittliche Nutzen maximiert werden soll, könnte man auch zu dem Schluss kommen, dass die Ausbeutung nicht-erneuerbarer Ressourcen nicht zu geringerem durchschnittlichen Nutzen für zukünftige

<sup>33</sup> Dabei bleibt offenbar unbeachtet, dass die Präferenzen der zukünftigen Generationen davon abhängigen, aus welchen bestimmten Menschen sie sich zusammensetzen, da diese den Nutzen bestimmter Ressourcen unterschiedlich bewerten könnten.

Generationen führt, wenn gleichzeitig die zukünftigen Generationen zahlenmäßig entsprechend kleiner sind (Kelly 2001, S. 7724f.).

Soll der Gesamtnutzen (als die Summe aller Nutzen) maximiert werden, müssten dagegen so viele Kinder wie möglich geboren wenn, wenn jedes Kind aus seiner Existenz auch nur ein wenig mehr Nutzen zieht, als wenn es nicht existierte (Kelly 2001, S. 7725). Bewertet man auf diese Art, kann sehr geringer Einzelnutzen dadurch ausgeglichen werden, dass zukünftige Generationen zu vergrößern sind (Kelly 2001, S. 7725)<sup>34</sup>. Bevölkerungspolitisch führen die beiden Varianten von Utilitarismus somit zu gegensätzlichen Implikationen. Obwohl utilitaristische Theorien also mit dem Nicht-Identitätsproblem keine Schwierigkeiten haben, können sie Fragen intergenerationaler Gerechtigkeit nicht zufriedenstellend lösen (Kelly 2001, S. 7725).

Kelly (2001, S. 7726f.) stellt als weitere Theorien De-Shalits transgenerationale Gemeinschaft (De-Shalit 1995) und Barrys Universalismus vor. De-Shalit geht laut Kelly (2001, S. 7726) davon aus, dass menschliche Identitäten<sup>35</sup> durch die Mitgliedschaft in Gemeinschaften<sup>36</sup> entstehen und diese Mitgliedschaften Verpflichtungen mit sich bringen. Sich über die Nachwelt Gedanken zu machen, hält De-Shalit (nach Kelly 2001, S. 7726) für eine natürliche Motivation, die unserer eigenen Identität als menschliche Wesen und den Interessen entspringt, die mit der Existenz bestimmter Arten von Gemeinschaften verbunden sind. Für die Nachwelt sind nicht nur materielle und ökologische Ressourcen, sondern auch weitere für die Gemeinschaft relevante Faktoren wie Kulturen, Sprachen und Institutionen zu erhalten (De-Shalit nach Kelly 2001, S. 7726). Diese Verpflichtungen der intergenerationalen Gerechtigkeit beschränken sich für De-Shalit (nach Kelly 2001, S. 7726) aber auf die Nachkommen der eigenen Gemeinschaft, sie beziehen sich nicht auf zukünftige Generationen im Allgemeinen.

Damit ersetzt De-Shalit die bestimmten Personen, gegenüber denen Verpflichtungen bestehen, durch bestimmte Gruppen, gegenüber denen Verpflichtungen bestehen (Kelly 2001, S. 7726). Das bedeutet, dass es eine moralische Verpflichtung gibt, negative Effekte für die Nachkommen der eigenen Gemeinschaft zu vermeiden, dies aber nicht für Nachkommen anderer Gemeinschaften gilt (Kelly 2001, S. 7726). Barry (1999, S. 99) betrachtet genau das als Problem, da er es für zentral hält, dass Menschen in „reichen Ländern“<sup>37</sup> sich einschränken, um die Aussichten von zukünftigen Menschen in anderen Gemeinschaften zu verbessern.

Barry (nach Kelly 2001, S. 7726) geht nämlich als Universalist davon aus, dass räumliche und zeitliche Verortung für eine moralische Entscheidung nicht relevant sind. Universalistische Herangehensweisen gehen so über den eingeschränkten Rahmen kommunitaristischer Theorien (wie der von De-Shalit) hinaus. Sie teilen aber auch utilitaristische Annahmen nicht, die davon ausgehen, dass eine Verpflichtung besteht, möglichst großen Nutzen in die Welt zu bringen, und die ggf. zu widersprüchlichen Implikationen für die

<sup>34</sup> Derek Parfit bezeichnet dies als „repugnant conclusion“ (vgl. Arthenius, Ryberg & Tännsjö 2010).

<sup>35</sup> Hier scheint der Identitätsbegriff nicht genetisch/biologisch wie z.B. beim Nicht-Identitätsproblem verstanden zu werden, sondern sich auf sozial konstruierte Identität zu beziehen, wie sie z.B. bei Schwietring 2011, S. 276ff. kurz erklärt wird.

<sup>36</sup> Auch der Begriff der Gemeinschaft(en), von Tönnies als Gegenbegriff zu Gesellschaften eingeführt (vgl. Korte 2008, S. 49f.; Kruse 2008, S. 122ff.), ist sozialwissenschaftlich normativ umstritten (vgl. z.B. Bertels 1990, S. 24ff.). Eine Erörterung an dieser Stelle würde ebenfalls zu weit führen.

<sup>37</sup> Auf die Problematik armer Menschen in „reichen“ Ländern und reicher Menschen in „armen“ Ländern wird nicht eingegangen.



Bevölkerungspolitik führen können. Statt eine Verpflichtung zur Wohlfahrtsförderung anzunehmen, sehen sie die Verpflichtung darin, die Interessen zukünftiger Generationen nicht zu schädigen. Der Maßstab ist für Barry (1999, S. 106) dabei, dass zukünftige Generationen nicht schlechter gestellt sein sollten als gegenwärtige Generationen. Interessen zukünftiger Generationen sollten darum z.B. berücksichtigt werden, wenn über unumkehrbaren Ressourcenverbrauch entschieden werde.

Barry nimmt (laut Kelly 2001, S. 7726) an, dass ein solcher Ressourcenabbau zukünftige Generationen schädigen könne, auch wenn die Existenz bestimmter Individuen dieser zukünftigen Generationen von diesem Ressourcenabbau abhängig ist, zumindest solange nicht gezeigt werden könne, dass die Identitäten aller Mitglieder der zukünftigen Generationen von diesem Ressourcenabbau abhängen. Dem Argument, dass die Interessen zukünftiger Generationen von ihren Lebensumständen beeinflusst sein werden, könne man entgegenhalten, dass es gewisse Interessen gibt, von denen man gegenwärtig sicher sein könne, dass zukünftige Generationen sie haben werden, wie z.B. Zugang zu Trinkwasser, eine Ozonschicht, die vor gesundheitsschädlichen Strahlen schützt, Umwelt und Artenvielfalt, auch wenn noch unklar ist, welchen Stellenwert diese einnehmen werden (Kelly 2001, S. 7726).

Daraus leiten Universalist(inn)en ab, dass gegenwärtig lebende Menschen verpflichtet sind, die allgemeinen Interessen zukünftiger Generationen zu berücksichtigen und nicht durch Überkonsum oder ähnliches zu schädigen, was keinen anhaltenden Fortschritt für zukünftige Generationen bringt (Kelly 2001, S. 7726). Hier nimmt der Schutz der Umwelt einen wesentlichen Raum ein, wobei die Umwelt unter dem Fokus der intergenerationellen Gerechtigkeit nur als Ressource für die Menschen betrachtet wird (Kelly 2001, S. 7726). Dass es aus umweltethischer Perspektive andere Betrachtungsmöglichkeiten geben könnte, weist einmal mehr darauf hin, dass es moralische Verpflichtungen außerhalb von Gerechtigkeit gibt (Kelly 2001, S. 7726).

Nicht nur zur Frage, wer in eine solche intergenerationell gerechte Verteilung einbezogen werden soll, gibt es unterschiedliche Positionen. Selbst wenn man sich einig wäre, auf wen sich die Verpflichtungen beziehen, müsste noch keine Einigkeit darüber bestehen, was gerecht zu verteilen ist. Die Diskussion schließt hier an die verschiedenen Auffassungen zur Substituierbarkeit von Kapitalarten an, wie sie in Abschnitt 2.1.1.2 bei Konzepten starker und schwacher Nachhaltigkeit beschrieben wurden. Als Beispiele sollen im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die verschiedenen Maßstäbe näher betrachtet werden, die Page (2007b) in Bezug auf intergenerationelle (Verteilungs-) Gerechtigkeit beschreibt: Wohlfahrt, unpersönliche Ressourcen und capabilities<sup>38</sup>.

Wohlfahrt wird dabei im Sinne der Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung verstanden (vgl. Page 2007b, S. 454). Als Bedürfnisse zählen in diesem Konzept auch Wünsche und Präferenzen, die abhängig vom Lebensstil unterschiedlich ausgeprägt und mit unterschiedlichem Aufwand zu befriedigen sind (vgl. Page 2007b, S. 455). Dieser unterschiedliche Aufwand zur Befriedigung der Bedürfnisse ist aus Gerechtigkeitsperspektive problematisch, da Menschen ihre Wünsche an das anpassen, was ihnen erreichbar erscheint (vgl. Page 2007b, S. 455). Außerdem können zu diesen Wünschen auch solche zählen, die als moralisch verwerflich betrachtet werden (vgl. Page 2007b, S. 455). So würden Wohlfahrtsegalitarist(inn)en keinen Fall intergenerationeller Ungerechtigkeit darin sehen, wenn

<sup>38</sup> Der Begriff wird im Folgenden noch näher erläutert.

zukünftige Generationen mit wärmerem und feuchterem Klima genauso zufrieden wären wie gegenwärtige Generationen mit dem gegenwärtigen Klima (Page 2007b, S. 455). Page (2007b, S. 456) referiert auch die Möglichkeit der Verteilung unpersönlicher Ressourcen wie Einkommen oder Vermögen, Bewegungsfreiheit, Gedankenfreiheit und die soziale Basis für Selbstachtung („social primary goods“ nach Rawls). In Anlehnung an Barry (1989 nach Page 2007b; vgl. Barry 1999, S. 106) gilt, dass zukünftige Personen im Hinblick auf ihr Produktionspotenzial nicht schlechter gestellt sein sollten als gegenwärtige Personen. Dabei werden natürliche Ressourcen als zumindest teilweise substituierbar durch andere Ressourcen angenommen; im Vordergrund stehen die Möglichkeiten, die das jeweilige Ressourcenbündel der jeweiligen Generation bietet (vgl. Page 2007b, S. 457). Problematisch an diesem Ansatz ist, dass die Substituierbarkeit falsch eingeschätzt werden könnte (vgl. Dobson 1998, S. 41–43, 161ff. und Daly 1995, S. 52ff. nach Page 2007b, S. 457). Menschgemachte und natürliche Ressourcen werden hier nicht nur im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung betrachtet, sondern entweder als getrennt voneinander schätzenswerte gegenseitige Ergänzungen oder als Substitute, die in ihrer Kombination schätzenswert sind (Page 2007b, S. 457).

Außen vor bleiben allerdings auch hier personale Ressourcen, wie z.B. Gesundheit, die die Möglichkeiten zum Nutzen des Ressourcenbündels wesentlich beeinflussen könnten (Page 2007b, S. 457f.). Als Reformversion dieses Ansatzes der unpersönlichen Ressourcen betrachtet Page (2007b, S. 460) die Gerechtigkeit des ökologischen Raums („justice of ecological space“), bei der als Maßstab die Fläche herangezogen wird, die zur Produktion der Güter und Dienstleistungen sowie als Senke<sup>39</sup> benötigt wird, um den jeweiligen Lebensstil zu ermöglichen. Diese Fläche entspricht, heruntergebrochen auf die jeweilige Verbrauchseinheit, dem ökologischen Fußabdruck dieser Einheit (vgl. Page 2007b, S. 460; Beyers, Kus, Amend & Fleischhauer 2010, S. 14ff.). Auch dieser Ansatz birgt Probleme, da fraglich ist, inwiefern damit Aspekte erfasst werden können, die außerhalb der ökologischen Auswirkungen liegen und auch hier andere Bereiche menschlichen Wohlbefindens wie z.B. Gesundheit ausgeblendet werden (vgl. Page 2007b, S. 461).

Eine weitere vorgeschlagene Maßeinheit sind „capabilities“ (Befähigungen zur gewünschten Lebensführung) (vgl. Page 2007b, S. 461f.). Der capability-Ansatz wurde im Wesentlichen von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelt (vgl. Heinrichs 2008, S. 55; Leßmann 2011, S. 53), wobei keiner von beiden den Ansatz explizit auf intergenerationelle Beziehungen bezogen hat (Page 2007b, S. 463). Statt sich auf eine Variable wie Einkommen oder Bedürfnisbefriedigung zu konzentrieren, steht hier im Vordergrund, inwiefern Menschen das Leben führen können, das sie führen möchten und zwar gemäß ihren jeweils eigenen Wertvorstellungen (Babic, Bauer, Posch & Sedmak 2011, S. 7).

Heinrichs (2008, S. 54) erklärt capabilities als Befähigungen, die „zwischen den individuellen Fähigkeiten [...] und den ihnen zu Gebote stehenden, gesellschaftlichen und durch die Umwelt bedingten Möglichkeiten“ angesiedelt sind. Sie umfassen die Möglichkeiten

<sup>39</sup> „Senke“ ist das Gegenstück von „Quelle“ und kann vereinfacht verstanden werden als Bereich, in dem die Ergebnisse aufgenommen werden (vgl. z.B. Siedenbiedel 2010, S. 184f.). Meadows, Randers und Meadows (2009, S. 9) erklären den Zusammenhang folgendermaßen: „Bevölkerung und Wirtschaft sind auf die Luft und das Wasser, auf Nahrungsmittel, Rohstoffe und fossile Brennstoffe der Erde angewiesen. Im Gegenzug belasten sie die Erde mit Abfällen und Schadstoffen. Zu den Quellen gehören beispielsweise Minerallagerstätten, Grundwasserspeicher und die in Böden enthaltenen Nährstoffe; Senken sind beispielsweise die Atmosphäre, Oberflächengewässer und Deponien.“

dessen, was eine Person wirklich tun und sein kann im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext (Pressman&Summerfield 2002, S. 430 unter Bezug auf Sen 1985, 1993,1999). Als andere Übersetzungen werden in der Literatur auch Fähigkeiten oder Verwirklichungschancen verwendet (Heinrichs 2008, S. 54). Während Sen sich darauf beschränkt, Beispiele für solche Befähigungen zu nennen, hat Nussbaum zehn zentrale Befähigungen herausgearbeitet, die erfüllt sein müssen, um ein Leben in Würde führen zu können (Page 2007b, S. 463). Der normative Anspruch ist daher bei Nussbaum, dass jede Person so gestellt werden sollte, dass sie diese zehn Grundbefähigungen hat (Page 2007b, S. 463). Ob, wenn diese Grundbefähigungen erreicht sind, Wert darauf gelegt wird, dass diese für alle Menschen im gleichen Ausmaß erreicht sind, ist von der Ausgestaltung des Ansatzes abhängig (vgl. Page 2007b, S. 463, 465). Der Befähigungsansatz überwindet das Problem des Wohlfahrtsansatzes, dass Wünsche abhängig sind von dem, was erreichbar scheint (vgl. Page 2007b, S. 465). Auch Gesundheitsprobleme werden hier, im Gegensatz zum ressourcenorientierten Ansatz, berücksichtigt, indem zusätzliche Hilfen zur Kompensation in die Gerechtigkeitsüberlegungen einbezogen werden (vgl. Page 2007b, S. 465). Kritisiert wird am Befähigungsansatz, dass er zu einer bevormundenden (paternalistischen) Anwendung verleite, insofern als er auf einer perfektionistischen Konzeption des Guten basiere und nicht vermeiden könne, eine bestimmte Konzeption des Guten vorzugeben, wodurch er den Menschen wiederum die Freiheit nehme, selbst zu wählen, was sie für gut halten (vgl. Deneulin 2002; Page 2007b, S. 466; für weitere Kritikpunkte vgl. z.B. Gasper 2002).

Ebenfalls kritisch betrachtet werden könnte, dass der Befähigungsansatz, zumindest in Sens Variante, insofern individualistisch ist, als er einzelne Personen und nicht Gruppen in den Mittelpunkt rückt und die Autonomie betont (vgl. Graf 2011, S. 25). Problematisch ist außerdem die Anwendung des Ansatzes, da die Befähigungen von zwei Personen kaum vergleichbar sind, womit das sogenannte Indexing-Problem angesprochen ist (Page 2007b, S. 467). Mit Nussbaums Liste zentraler Befähigungen kann den Fällen Priorität eingeräumt werden, in denen diese zentralen Befähigungen nicht vorliegen (vgl. Page 2007b, S. 467). Offen bleibt, wie mit (potenziell) ungerechtfertigten Ungleichverteilungen in den Befähigungen zu verfahren wäre und in welchem Fall zuerst für Kompensation gesorgt werden sollte (vgl. Page 2007b, S. 467). Für den intergenerationellen Anwendungsfall ist von Bedeutung, dass gegenwärtig lebende Personen die Befähigungen ihrer Nachfahren beeinflussen können, wobei nach Page (2007b, S. 464) insbesondere auf die Befähigung zum Leben in einer angenehm bewohnbaren natürlichen Umgebung („hospitable natural environment“)<sup>40</sup> geachtet werden sollte.

Vergleichbare Schwierigkeiten zeigen sich, wenn man versucht, die Verteilungsprinzipien, die in Abschnitt 2.1.2.2 beschrieben wurden (für eine Übersicht siehe Tabelle 2, auf intergenerationelle Gerechtigkeit zu beziehen. Wohlfahrtsbezogene, ressourcenbezogene und befähigungsbezogene Ansätze wurden bereits diskutiert. Befähigungsbezogene Ansätze stehen dabei den nonegalitaristisch-humanistischen Ansätzen nahe. Im Fall strikt-egalitaristischer oder ressourcen-egalitaristischer Prinzipien stellt sich die Frage nach der

<sup>40</sup> Angemerkt sei hier, dass darüber, was als „hospitable“ (wörtlich „gastfreundlich“, im übertragenen Sinn „angenehm bewohnbar“) gilt, die Einschätzungen intersubjektiv auseinander gehen dürften.

Substituierbarkeit der verschiedenen Güter bzw. Ressourcen und die Frage, ob alle gegenwärtigen und zukünftigen Generationen in gleicher Weise zu berücksichtigen sind oder ob diskontiert werden soll.

Die Anwendung des Differenzprinzips erscheint bezogen auf unbegrenzt viele Generationen in die Zukunft problematisch, da nicht feststellbar sein dürfte, welche Generation am schlechtesten gestellt ist. Verdienstbezogene Kriterien können keine Anwendung finden, da der Verdienst zukünftiger Generationen, egal wie er zu messen wäre, gegenwärtig noch unbekannt ist. Libertäre Prinzipien würden weitere Überlegungen zu intergenerationeller Gerechtigkeit unnötig machen, solange alle Aneignungen und Transfers gerecht ablaufen, da aber gegenwärtige Verteilungen auch aus zum Teil ungerechten Aneignungen und Transfers in der Vergangenheit entstanden sind, ist von einer solchen Situation nicht realistisch auszugehen (vgl. Lamont&Favor 2007; Holzleithner 2009, S. 50).

Intergenerationelle Gerechtigkeit ist, wie dargestellt wurde, mit verschiedenen Fragen konfrontiert. Ihr liegt das „Prinzip der Verantwortung für künftige Generationen“ (Jörisen, Kneer& Rink 2001, S. 41) zugrunde<sup>41</sup>. Da zukünftige Generationen aufgrund der Entscheidungen gegenwärtiger Generationen entstehen, andererseits aber gegenwärtige und zukünftige Generationen nicht (oder nur sehr indirekt) in einem reziproken Verhältnis zu einander stehen, gibt es philosophische Argumente dafür, intergenerationelle Gerechtigkeit insgesamt abzulehnen. Geht man davon aus, dass es intergenerationelle Gerechtigkeit gibt, wird sie nicht zwangsläufig global gedacht (vgl. de-Shalits transgenerationelle Gemeinschaft). Selbst für global gedachte intergenerationelle Gerechtigkeit wäre zusätzlich zu klären (und zu operationalisieren), welche konkreten Verpflichtungen damit bestünden, denn wie es aussehen soll, wenn künftige Generationen „gleiche Lebenschancen“ (Jörisen, Kneer& Rink 2001, S. 41) erhalten, wird nicht einheitlich interpretiert. Hier knüpft auch die Diskussion um starke und schwache Nachhaltigkeit (Abschnitt 2.1.1.2) wieder an.

In welcher Beziehung intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit zueinander stehen, wird ebenfalls unterschiedlich beurteilt (Kopfmüller et al. 2001, S. 139). Kopfmüller et al. (2001, S. 139ff.) stellen drei wesentliche Positionen der Diskussion um dieses Verhältnis dar.

1. Inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit sind normativ gleichrangig, wobei intragenerationelle Gerechtigkeit dabei als Voraussetzung für intergenerationelle Gerechtigkeit betrachtet wird, um dem Ziel intergenerationaler Gerechtigkeit näher zu kommen. Diese Position lehnt sich nah an den Brundtland-Bericht an. (Kopfmüller et al. 2001, S. 139f.)<sup>42</sup>
2. Inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit sind normativ gleichrangig, analytisch hat die intergenerationelle Gerechtigkeit allerdings Vorrang. Dies führt dazu, dass eine intragenerationelle Chancengleichung nur in dem Maß möglich ist, das nach der Sicherung der Rechte kommender Generationen übrig bleibt. (Kopfmüller et al. 2001, S. 141f., unter Bezug auf Wuppertal-Institut 1995 und Renn/Kastenholz 1996)

<sup>41</sup> Auf die Bedeutung von „Verantwortung“ wird in Abschnitt 2.2 genauer eingegangen.

<sup>42</sup> Kopfmüller et al. (2001, S. 143) schreiben dazu auch: „Nachhaltigkeit basiert vor allem auf dem Grundsatz der Gerechtigkeit. [...] und zwar sowohl in den Beziehungen zwischen den Generationen als auch in den Beziehungen innerhalb jeder Generation. Beide sind so miteinander verwoben, dass man nicht das eine tun und das andere lassen kann.“ Diese Position dürfte, wie der Überblick zu intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit zeigt, aus philosophischer Perspektive umstritten sein.

3. Für Nachhaltigkeit ist nur intergenerationelle Gerechtigkeit entscheidend. Wie mit Aspekten intragenerationeller Gerechtigkeit umgegangen werden soll, wird innerhalb dieser Position unterschiedlich bewertet: Während Birnbacher (1999 nach Kopfmüller et al. 2001, S. 142) befürwortet, dass intragenerationelle Gerechtigkeit berücksichtigt werden sollte, insoweit sie Bedingungen, Instrumente oder Wirkungen von Nachhaltigkeit betrifft, verfolgt die TA-Akademie Baden-Württemberg den Ansatz, intragenerationelle Verteilungsgerechtigkeit als getrennten und potenziell konkurrierenden Zielbereich zu Nachhaltigkeit zu betrachten (Renn & Kastenholz 1996 und Knaus & Renn 1998, beide nach Kopfmüller et al. 2001, S. 142).

Denkbar erscheint, über Kopfmüller et al. (2001, S. 139ff.) hinausgehend, eine vierte Position, bei der Anforderungen intragenerationeller Gerechtigkeit gegenüber Anforderungen intergenerationeller Gerechtigkeit Priorität erhalten. Diese Position ließe sich mit den Argumenten stützen, die gegen Verpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen angeführt werden (vgl. Tabelle 4). Allerdings wäre eine solche Position nicht als (planungs-rational) nachhaltig zu betrachten, wenn sie nicht dauerhaft durchzuhalten wäre.

Nachhaltigkeitskonzepte, die im Sinn von de Haan et al. (2008, S. 63) gerechtigkeitssensitiv sind, also Ansprüche der Planungsrationaltät und Gerechtigkeit miteinander verbinden, nehmen all diese Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten in sich auf, häufig ohne sie offen zu reflektieren oder aufzulösen. Weder bei intra- noch bei intergenerationeller Gerechtigkeit ist klar, wer bei einer Verteilung zu berücksichtigen ist, z.B.: Sind die Verteilungen innerhalb verschiedener Staaten getrennt voneinander zu betrachten? Oder haben Staatsgrenzen und Staatsangehörigkeiten keine Bedeutung dafür, wer bei der Verteilung berücksichtigt wird?

Auch ist unklar, um welche Verteilung es eigentlich geht. Geht es z.B. um Einkommen oder um Zufriedenheit und Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung, um Zugang zu (welchen?) Ressourcen oder um Befähigungen zur wunschgemäßen Lebensführung? Selbst wenn das festgelegt wäre, bliebe offen, an welchen Prinzipien sich eine Verteilung „gerechterweise“ orientieren müsste. Sollte sie z.B. eher egalitaristisch oder eher libertär vorgenommen werden, eher wohlfahrts- oder eher verdienstbezogen?

Statt auf einem einzelnen Kriterium könnte sie auch auf einem Kriterienmix beruhen. Young (1995, S. 41 zitiert nach Kopfmüller et al. 2001, S. 138) hält das bei komplexen Verteilungsfragen für unerlässlich, was die Optionsmenge jedoch weiter vergrößert. Dazu käme für den Anwendungsfall die Frage, in welche Rangfolge die verschiedenen Ansprüche zu bringen wären, sofern sich nicht alle Ansprüche befriedigen ließen. Trotz aller Unklarheiten unstrittig bleibt lediglich eine diffuse „Verantwortung gegenüber der Mitwelt“ (Jörissen, Kneer & Rink 2001, S. 45) und „gegenüber der Nachwelt“ (Jörissen, Kneer & Rink 2001, S. 45), über deren Umfang und Auswirkungen keine Einigkeit besteht. Im folgenden Abschnitt gilt es daher zu prüfen, was „Verantwortung“ als Begriff bedeutet und wofür Menschen (moralische) Verantwortung tragen.

## 2.2 Verantwortung

Der Begriff „Verantwortung“ ist ähnlich schillernd wie derjenige der „Nachhaltigkeit“ oder der „Gerechtigkeit“. Clausen (2009, S. 92) definiert ihn als „die Verpflichtung, bestimmte negative Konsequenzen des eigenen Handelns zu vermeiden oder umgekehrt erwünschte Konsequenzen zu garantieren und bei Zuwiderhandeln dafür gerade zu stehen“.

Unterscheiden lassen sich dabei prospektive und retrospektive Verantwortung (Duff 1998). Prospektive Verantwortung hat eine Person im Vorfeld eines Ergebnisses für etwas, auf das sie zu achten oder das sie zu erledigen hat, häufig aufgrund bestimmter beruflicher oder familiärer Rollen (Duff 1998). Was im Einzelnen in der prospektiven Verantwortung bestimmter Personen liegt, ist umstritten (Duff 1998). Retrospektive Verantwortung ist die Verantwortung, die eine bestimmte Person *nach* einem Ereignis für dieses Ereignis oder diejenigen seiner Folgen hat, die ihr (als Konsequenzen ihrer Handlungen) zugerechnet werden können (Duff 1998).

Zurechnung erweist sich dabei als Kern von Verantwortung und wird teilweise sogar synonym verwendet (vgl. Fischer 2006, S. 103; Lüscher & Liegle 2003, S. 207). Die Handlung, deren Folgen einer Person zugerechnet werden, kann sowohl in Aktivität als auch in Passivität bestehen, die einer Norm jeweils (nicht) entspricht (vgl. Fischer 2006, S. 103f. und Abschnitt 2.2.3 in diesem Text). Begriffshistorisch ist Verantwortung eng verbunden damit, für diese zugerechneten Folgen einzustehen, z.B. vor Gericht (Fischer 2006, S. 102), diese zu rechtfertigen oder für sie zur Rechenschaft gezogen zu werden (Großmaß & Perko 2011, S. 114; vgl. auch Recki 2009, S. 81). Aktuell wird der moralische Verantwortungsbegriff vom juristischen unterschieden (vgl. z.B. Clausen 2009, S. 92).

Der folgende Abschnitt erläutert den moralischen Verantwortungsbegriff anhand der vierdimensionalen Struktur, die Großmaß und Perko beschreiben (2011, S. 127 unter Bezug auf Werner 2002; vgl. auch Clausen 2009, S. 93 unter Bezug auf Höffe 1993; Fischer 2006, S. 105 unter Bezug auf Kant): „Ein Subjekt [...] trägt gegenüber einer Instanz [...] Verantwortung für einen Gegenstand [...] mit Bezug auf eine bestimmte Norm [...]“. <sup>43</sup> Zunächst gilt es, allgemein herauszufinden, wer oder was unter welchen Voraussetzungen als Subjekt Verantwortung tragen kann, gegenüber welchen Instanzen und in Bezug auf welche Normen, und was Gegenstand von Verantwortung sein kann, d.h. wofür Verantwortung zu tragen ist. Anschließend werden die besonderen Merkmale einer Verantwortung für nachhaltige Entwicklung thematisiert.

### 2.2.1 Subjekt der Verantwortung

Um Verantwortung übernehmen zu können, muss ein Subjekt über bestimmte Eigenschaften verfügen: Es muss ich-bewusst und verständig sein, die moralischen Richtlinien kennen, fähig sein, sie zu befolgen und das eigene Verhalten, auf Gründe eingehend, den Regeln anzupassen (Oshana 2001, S. 13280f.). Außerdem muss es in der Lage sein, bewusst, absichtlich und insofern frei zu agieren, als kein Mechanismus außerhalb seiner Kontrolle sein Verhalten steuert (Oshana 2001, S. 13281; vgl. auch Lake 2001, S. 45; Großmaß & Perko 2011, S. 126). Die erstgenannte Einschränkung führt dazu, dass z.B. weder Kleinstkinder noch Tiere oder Pflanzen zu Subjekten von Verantwortung werden (vgl. Oshana 2001, S. 13280). Der zweite Teil dieser Bedingung spricht die Willensfreiheit und Handlungsfreiheit des Menschen (vgl. Fenner 2008, S. 185) im Allgemeinen an. Historisch betrachtet ist die Entwicklung des Verantwortungsbegriffs im philosophischen Bereich mit der Annahme persönlicher Freiheiten verbunden, er bezieht sich z.B. bei Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger und Sartre darauf, dass in freien Entscheidungen bewusste Wahlen

<sup>43</sup> Fischer (2006, S. 105) nennt ergänzend dazu eine fünfte, zeitliche Dimension. Auch mehr oder weniger Dimensionen wären denkbar. So referiert z.B. Recki (2009, S. 83) drei- bis sieben Dimensionen des Verantwortungsbegriffs (unter Bezug auf Bayertz 1995, Lenk & Maring 1993 und Gerhardt 1999).

im eigenen Leben getroffen werden müssen (vgl. Großmaß & Perko 2011, S. 118). Ob sich Determinismus (also die Annahme, dass „das gesamte Weltgeschehen kausal verursacht ist“, Waibl & Rainer 2009, S. 113) mit Verantwortung vereinbaren lässt, ist unter Philosoph(inn)en umstritten (Oshana 2001, S. 13282; Eshleman 2009)<sup>44</sup>.

Hinzu kommt, dass an vielen Stellen Menschen nicht als Einzelpersonen handeln, sondern eingebunden in kollektive, teils institutionalisierte Handlungsformen (vgl. Fenner 2010, S. 6), in denen sie bestimmte Rollen übernehmen. Prospektive und retrospektive Verantwortlichkeiten einer Person sind häufig durch ihre (z.B. berufliche) Rolle in einer Organisation mit bestimmt (Duff 1998). Daraus ergeben sich zwei Fragen: Erstens die Frage nach dem Verhältnis von Rollenverantwortung zu moralischer Verantwortung (diese wird in Abschnitt 2.2.2 aufgegriffen) und zweitens die Frage, ob nur einzelne Menschen oder auch Gruppen und/oder Institutionen Verantwortungssubjekte sein können. Damit Gruppen, z.B. organisiert als Unternehmen, Behörden oder Regierungen, Verantwortungssubjekte sein könnten, müssten sie in der Lage sein, getrennt von den ihnen angehörenden Einzelpersonen einen Willen zu bilden und zu handeln (vgl. Duff 1998), was umstritten ist (Smiley 2010).

Als ein Argument für solche kollektive Verantwortung wird genannt, dass Gruppen im Alltag Verantwortung zugeschrieben wird (Smiley 2010). Das gilt ebenso für die Begründung korporativer Verantwortung von Institutionen (vgl. Clausen 2009, S. 96 unter Bezug auf Kyora 2001).<sup>45</sup> Geht man davon aus, dass kollektive und/oder korporative Verantwortung möglich ist, verbinden sich damit weitere Fragen. So ist es z.B. umstritten, welchen Gruppen und Einzelpersonen in welchen Kontexten ggf. Verantwortung zugeschrieben werden kann und wie sich die Verantwortung der einzelnen Gruppenmitglieder zu einer (möglichen) Verantwortung der Gruppe verhält, ggf. abhängig von der Art der Gruppe (Smiley 2010, vgl. auch Pettit 2007; Isaacs 2011). Selbst wenn von kollektiver Verantwortung ausgegangen wird, soll dies i.d.R. nicht die Verantwortung der beteiligten Individuen ersetzen (vgl. Fenner 2010, S. 195f.).

Allerdings ist umstritten, ob und ggf. wie kollektive Verantwortung auf die Angehörigen der jeweiligen Gruppe verteilt werden kann (Smiley 2010) und ob es beispielsweise möglich ist, als Angehörige/r einer Gruppe für etwas verantwortlich zu sein, das andere Angehörige der Gruppe getan haben und das sich der eigenen Kontrolle entzogen hat (Duff 1998). Fenner (2010, S. 377) versteht kollektive Verantwortung als geteilte Mitverantwortung der Beteiligten, was allerdings nicht die Frage klärt, in welchem Maß welche beteiligten Personen Verantwortung tragen. Hier kommt es zum sogenannten Verwässerungsproblem und zu „organisierter Verantwortungslosigkeit“ (Fenner 2008, S. 42), da der individuelle Verantwortungsanteil abzunehmen scheint, wenn die Anzahl der Beteiligten zunimmt und darüber hinaus gerade die Ausführenden von immer kleiner werdenden Einzelschritten einer Handlung leicht ersetzbar werden.

<sup>44</sup> Für einen ersten Zugang zur entsprechenden Diskussion sei auf die genannten Quellen verwiesen, eine entsprechende Darstellung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

<sup>45</sup> In Bezug auf Unternehmen wird im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Verantwortung häufig von Corporate Social Responsibility (CSR) gesprochen. Die damit angesprochene gesellschaftliche Verantwortung, obwohl nicht eindeutig definiert (vgl. Schranz 2007, S. 21ff.), bezieht sich auf soziale, ökologische und ökonomische Aspekte (Raupp, Jarolimek & Schultz 2011, S. 521) und ist damit mit den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit verbunden, wie sie in Abschnitt 2.1.1.3 vorgestellt wurden.

### 2.2.2 Instanz und Norm der Verantwortungsübernahme

Die Instanz, gegenüber der Verantwortung übernommen wird, ist die Instanz, gegenüber der das Tun und Lassen des Verantwortungssubjekts vertreten und rechtfertigt werden muss (vgl. Waibl & Rainer 2009, S. 149). Die Norm ist die Vorschrift bzw. Sollensanforderung, an der die Handlung gemessen wird (vgl. Waibl & Rainer 2009, S. 148f.). Darüber, wer oder was die Instanz sein kann, besteht keine Einigkeit: So gehen z.B. Großmaß und Perko (2011, S. 128) unter Bezug auf die Ethik Lévinas<sup>46</sup> davon aus, dass Verantwortung für den oder die Andere übernommen wird und es sie daher „eigentlich nur vor einer einzigen Instanz [...], dem moralischen Subjekt selbst“ geben könne. Fischer (2006, S. 108) stellt dagegen für Gehlens<sup>47</sup> soziologische Perspektive fest:

„Die Rede von Verantwortung ist danach nur dort berechtigt, wo Kontrolle und Sanktion durch andere möglich sind, und das verpflichtende Moment in der Verantwortung scheint aus dieser Kontrolle und diesen Sanktionen durch andere zu erwachsen.“ (Fischer 2006, S. 108)

Hier zieht Fischer (2006, S. 108f.) die Verbindung zu Kohlbergs Stufen des moralischen Urteils (vgl. Abschnitt 3.3.2.2) und unterscheidet zwischen konventioneller und postkonventioneller Verantwortung. Im Fall konventioneller Verantwortung wird die betreffende Norm von außen institutionell, im Zweifel rechtlich, stabilisiert; eine Verantwortung wird übernommen wegen zwischenmenschlicher Beziehungen, geltendem Recht oder staatlicher Ordnung (Fischer 2006, S. 109; vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005, S. 762f.). Postkonventionelle Verantwortung basiert dagegen auf Normen, die aus universellen Prinzipien abgeleitet werden (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005, S. 762f.), was aus Gehlens Sicht inakzeptabel ist, weil er darin eine Beliebigkeit in der Bewertung sieht, bei der die Orientierung fehle (Fischer 2006, S. 109). Fischer (2006, S. 109) hält dem entgegen, dass eine Reduktion auf konventionelle Verantwortung, die an bestimmte Rollen und Aufgaben gebunden ist, zwar entlastend wirken könne, aber nicht ausreichend sei, da auch dafür, wer welche Aufgaben, Rollen und damit verbundenen Verantwortlichkeiten übernehme, ein Subjekt verantwortlich sei. Postkonventionelle Verantwortung kann aus Fischers Perspektive „allen moralfähigen Personen [...] zugemutet werden“ (Fischer 2006, S. 111).

Welche Normen zur Bewertung von Handlungen herangezogen werden, unterscheidet sich je nach zugrunde gelegter Ethik (für einen Überblick vgl. z.B. Suda 2005). Ein Überblick dazu, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, gibt Tabelle 5, die auf Suda (2005) basiert. Hier soll vor allem deutlich werden, dass es ganz unterschiedliche Vorstellungen davon geben kann, an welchen Normen sich das Handeln orientieren sollte.

<sup>46</sup> Emmanuel Lévinas (1906-1995) entwickelte als bedeutender Ethiker des 20. Jahrhunderts einen Blick auf Verantwortung, der vom Anderen her gedacht ist (vgl. Staudigl 2009, S. 7f.). Zu seiner Sicht auf Verantwortung vgl. insbesondere Staudigl 2009, S. 66ff..

<sup>47</sup> Arnold Gehlen (1904-1976) gilt als Kritiker der Frankfurter Schule (Drinck 2010, S. 81). Fischer (2006, S. 107f.) bezieht sich auf Arnold Gehlen (1986): *Moral und Hypemoral. Eine pluralistische Ethik*.



**Tab. 5:** Überblick über verschiedene Ethiken, inhaltlich basierend auf Suda 2005 (eigene Darstellung)

<b>Ansatz</b>	<b>Kurzbeschreibung</b>
<b>Gesetzesethik</b>	Zur Begründung der Ethik werden unhinterfragt Gesetze herangezogen, z.B. die aus dem Koran, aus dem Alten oder Neuen Testament, aber auch die Regeln des Naturrechts oder der Menschenrechte. (Suda 2005, S. 18)
<b>Tugendethik</b>	Bei der Tugendethik stehen Tugenden, die als entwickelbare Tüchtigkeiten in den Menschen stecken, im Mittelpunkt. Sie gilt es zu pflegen, auszubilden und zu verstärken, sowohl als Individuum als auch in der Gruppe. (Suda 2005, S. 21)
<b>Utilitaristische Ethik</b>	Handlungen werden nach ihrem angestrebten Nutzen bzw. ihrer Nützlichkeit bewertet, wobei dies nicht auf die/den Einzelne/n, sondern auf größere Gruppen oder die ganze Menschheit bezogen wird (Suda 2005, S. 25).
<b>Pflichtenethik / Gewissensethik / Gesinnungsethik</b>	Handeln soll gemäß den Pflichten erfolgen, die sich das handelnde Subjekt selbst gibt (im Gewissen), nach „vernünftigen Überlegungen“ und „in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Sittengesetz“ (Suda 2005, S. 27)
<b>Verantwortungsethik</b>	Die Bewertung eines Handelns ist abhängig von der Verantwortbarkeit seiner abschätzbaren Folgen vor politischen Instanzen (bei Weber), vor Gott (bei Bonhoeffer) oder zukünftigen Generationen (bei Jonas) (Suda 2005, S. 28f.).
<b>Wertethik</b>	Handeln sollte sich an Werten, wie z.B. Leben, Freiheit, Erkenntnis oder materieller Sicherheit orientieren, die von Wertethikern hierarchisch geordnet werden (Suda 2005, S. 30).
<b>Diskursethik</b>	Regeln werden in einem ethischen Diskurs (Habermas) konsensual aufgestellt, wobei der Konsens durch überzeugende Argumente und nicht durch Unterwerfung oder Nachgeben zu erreichen ist (Suda 2005, S. 31).
<b>Situationsethik</b>	In der konkreten Situation soll richtig gehandelt werden, dahinter stehen allgemeine Überlegungen zurück (Suda 2005, S. 260), daher sind auch „geschichtliche, politische und soziale Situationen und das Handeln darin“ (Suda 2005, S. 32) zu reflektieren.

Jede dieser Ethiken setzt somit andere Normen für die Verantwortung, was von (unhinterfragten) Gesetzen über Nutzen-Auswirkungen auf eine Gruppe von Menschen bis zur konsensualen Ausbalancierung durch Diskurs reicht.

Wenn sich verschiedene Normen widersprechen, hat das Verantwortungssubjekt die Schwierigkeit, die Verantwortlichkeiten gegeneinander abzuwägen. Die sich, zumindest bezogen auf den konkreten Fall, gegenseitig widersprechenden Normen können jeweils auf Konventionen oder postkonventionell auf universellen Prinzipien beruhen. Fischer (2006, S. 106) geht davon aus, dass bei solchen Verantwortungskonflikten die moralische Verpflichtung gegenüber allen anderen Priorität hat. Er weist aber darauf hin, dass sich darüber hinaus dem Verantwortungssubjekt kausale Verantwortlichkeit zuschreiben lassen muss (Fischer 2006, S. 106; anderer Auffassung sind z.B. Oshana 2001, S. 13279f. und Sartorio 2004).

Nachdem dargestellt wurde, wer oder was als Verantwortungssubjekt und welche Normen und Instanzen für Verantwortung in Frage kommen könnten, ist zu klären, wofür ein Verantwortungssubjekt eigentlich verantwortlich ist.

### 2.2.3 Gegenstand der Verantwortung

Der Gegenstand der Verantwortung ist das, wofür das Verantwortungssubjekt verantwortlich ist. Nach der eingangs zitierten Definition von Verantwortung bezieht sich diese darauf, „bestimmte negative Konsequenzen des eigenen Handelns zu vermeiden oder umgekehrt erwünschte Konsequenzen zu garantieren und bei Zuwiderhandeln dafür gerade zu stehen“ (Clausen 2009, S. 92). Im Folgenden wird dargestellt, dass es verschiedenen Möglichkeiten der ethischen Bewertung von Handlungen und Handlungsfolgen gibt. Dabei wird auch genauer darauf eingegangen, wie weit der Handlungsbegriff in diesem Zusammenhang gefasst ist.

In einem ersten Schritt lassen sich die verschiedenen Positionen zum Gegenstand der Verantwortung danach unterscheiden, ob der Fokus auf die *Handlungsabsichten* oder auf die *Handlungsfolgen* gerichtet wird (vgl. Fenner 2008, S. 40). Tabelle 6 gibt dazu einen orientierenden Überblick. Dabei ist zu bedenken, dass die vorgenommenen (von Fenner 2008 übernommenen) Typisierungen eher der Verdeutlichung dienen und tatsächlich vertretene Positionen häufig Mischformen sind (vgl. Fenner 2008, S. 135).

**Tab. 6:** Verschiedene Ethiken messen den Folgen einer Handlung unterschiedlich große Bedeutung bei (eigene Darstellung nach Fenner 2008, S. 139)

<b>Deontologische Ethik</b>	<b>Gesinnungsethik:</b> Der gute Wille zählt.
	<b>Gemäßigt deontologisch:</b> Vorrangig zählt der gute Wille, berücksichtigt werden auch die Folgen.
<b>Konsequentialistische Ethik</b>	<b>Abgeschwächt teleologisch:</b> Vorrangig zählen die beabsichtigten Folgen, darüber hinaus gibt es Regeln.
	<b>Teleologische Ethik:</b> Die beabsichtigten Folgen zählen.
	<b>Verantwortungsethik:</b> Die absehbaren Folgen zählen.
	<b>Erfolgsethik:</b> Die tatsächlichen Folgen zählen.

In der Gesinnungsethik bildet nur die Absicht die Urteilsgrundlage, während in der konsequentialistischen Ethik nur die Handlungsfolgen zählen (vgl. Fenner 2008, S. 127ff.). Die konsequentialistische Ethik lässt sich weiter unterteilen in Erfolgsethik, Verantwortungsethik und teleologische Ethik (Fenner 2008, 139). Für die Erfolgsethik zählen nur die tatsächlichen Konsequenzen der Handlung, für die Verantwortungsethik nur die voraussehbaren Folgen und für die teleologische Ethik nur die beabsichtigten Folgen (Fenner

2008, S. 139). Deontologische Ethik wird häufig als Gegensatz teleologischer Ethik behandelt (vgl. Fenner 2008, S. 132f.). Teleologische Ethiken fordern dazu auf, ein als gut bestimmtes Ziel zu erreichen (Fenner 2008, S. 130f.), während deontologische Ethiken unabhängig von Folgenüberlegungen Regeln oder Prinzipien anbieten, die ethisch korrektes Handeln sicherstellen sollen (Fenner 2008, S. 132).

Gesinnungsethik lässt sich als Spezialfall von deontologischer Ethik betrachten, bei der die Handlungsfolgen explizit ausgeblendet werden und die Beurteilung sich nur auf den guten, ggf. auch wirkungslosen, Willen richtet (Fenner 2008, S. 133f.). Abgeschwächt teleologische Ansätze bieten zusätzlich zur primären Orientierung an den beabsichtigten Konsequenzen weitere Regeln oder Prinzipien an, wie z.B. die Goldene Regel<sup>48</sup> (vgl. Fenner 2008, S. 139). Gemäßigte deontologische Ansätze beziehen primär den guten Willen ein, berücksichtigen aber zumindest am Rande auch die Handlungsfolgen (Fenner 2008, S. 134f.). Die eingangs genannte Verantwortungsdefinition von Clausen (2009, S. 92) als „Verpflichtung, bestimmte negative Konsequenzen des eigenen Handelns zu vermeiden oder umgekehrt erwünschte Konsequenzen zu garantieren und bei Zuwiderhandeln dafür gerade zu stehen“ (Clausen 2009, S. 92) kann als konsequentialistisch eingeordnet werden. Dies zeigt, dass andere Definitionen, z.B. aus Perspektive der Gesinnungsethik, denkbar wären.

Die Gesinnungsethik hat den Vorteil, dass sie leicht zu handhaben ist und das Subjekt nur für etwas verantwortlich gemacht wird, was es tatsächlich beeinflussen kann, nämlich den eigenen Willen (vgl. Fenner 2008, S. 135f.). Allerdings kann ihr entgegengehalten werden, dass es nicht plausibel ist, ein Subjekt ausschließlich für den eigenen Willen verantwortlich zu machen, da der Einflussbereich sich zumindest auf bestimmte Handlungsfolgen erstreckt und diese auch das Wohl anderer Menschen betreffen (vgl. Fenner 2008, S. 135f.). Eine reine Folgenorientierung könnte dagegen dazu führen, dass Menschen dafür instrumentalisiert werden, bestimmte Folgen zu erreichen (vgl. Fenner 2008, S. 137). Bei einer Folgenorientierung ist generell zu überlegen, welche Folgen einbezogen werden sollen, denn im Fall der Erfolgsethik würde sich beispielsweise die Frage stellen, zu welchem Zeitpunkt in der Zukunft die Kausalketten der Handlungsfolgen für die Betrachtung enden sollten (vgl. Fenner 2008, S. 137). Fenner (2008, S. 45) fasst passend dazu zusammen: „Das Handlungssubjekt ist für alle vorausgesehenen und prinzipiell voraussehbaren Folgen verantwortlich sowie für unvorhersehbare, aber nicht sicher ausschließbare negative Spätfolgen.“

Mit der Problematik nichtausschließbarer negativer Spätfolgen beschäftigt sich auch der Philosoph Hans Jonas in seiner Verantwortungsethik „Das Prinzip Verantwortung“<sup>49</sup> (Jonas 1979), auf die in deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Thema Verantwortung häufig eingegangen wird (z.B. Lüscher & Liegle 2003, S. 207ff.; Suda 2005, S. 203ff.; Fischer 2006, S. 112ff.). Jonas (1979, S. 175) geht davon aus, dass der Gegenstand der Verantwortung im Wirkungsbereich der Macht des Subjekts liegen muss. Dies

<sup>48</sup> Als „Goldene Regel“ wird in der Ethik das Prinzip bezeichnet, jede Person so zu behandeln, wie man an ihrer Stelle behandelt werden wollte (vgl. Fenner 2008, S. 151; Puka 2010).

<sup>49</sup> Fischer (2006, S. 115f) weist darauf hin, dass Jonas' Konzept maßgeblich auf Heideggers Werk zu basieren scheint, kritisch merkt er an „Jonas, der oft an Heidegger erinnernde Formulierungen verwendet, erwähnt diesen nur an zwei Stellen seines Werkes, die beide konzeptuell nicht besonders bedeutsam sind. Dennoch scheint Heidegger eine geheime Quelle seines Ansatzes zu sein“ (Fischer 2006, S. 116).

entspricht dem ethischen Grundsatz, dass eine Sollensanforderung nur berechtigt ist, wenn ein Subjekt auch danach handeln kann (vgl. Vranas 2007<sup>50</sup>). Allerdings sieht er durch die „moderne[.] Technik“ (Jonas 1979, S. 15<sup>51</sup>), die das menschliche Handeln beeinflusst, neue Herausforderungen für die Ethik (Jonas 1979, S. 15; vgl. Fischer 2006, S. 112). Die technische Entwicklung sei insbesondere problematisch, da das in der Technik inkorporierte Wissen größer sein könne als das Wissen des handelnden Menschen, dadurch könne der Mensch die Konsequenzen seiner Handlungen nicht mehr richtig abschätzen (Fischer 2006, S. 115 in Bezug auf Jonas).

Jonas (1979) konzentriert sich vor allem auf die Verantwortung gegenüber zukünftigen Generationen und der Natur, als neuen kategorischen Imperativ formuliert er: „Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“<sup>52</sup> bzw. „Schließe in deine gegenwärtige Wahl die zukünftige Integrität des Menschen als Mit-Gegenstand deines Wollens ein“ (Jonas 1979, S. 36). Damit kann Jonas als einer der Vordenker in der Nachhaltigkeitsidee betrachtet werden (vgl. Lüscher & Liegle 2003, S. 208). Er besteht darauf, „in Dingen einer gewissen Größenordnung – solchen mit apokalyptischem Potential – der Unheilsprognose größeres Gewicht als der Heilsprognose zu geben“ (Jonas 1979, S. 76). Die Abschätzung von Fernwirkungen gehört in dieser Logik zu den Verpflichtungen des Verantwortungssubjekts (vgl. Irrgang 1995, S. 63; Werner 2003). Der Kern von Jonas' Verantwortungsethik ist nicht eine Verantwortung gegenüber einer bestimmten Instanz, sondern eine Verantwortung für jemanden/etwas, der/das vom Verantwortungssubjekt abhängig ist (Schmidt 2007, S. 556f.).<sup>53</sup>

Es ist nicht nur fraglich, wie weit die Verantwortung Fernwirkungen mit einbezieht, sondern auch, was überhaupt als Handlung gilt, für die ein Subjekt Verantwortung trägt. Fenner (2008, S. 34) grenzt Handlung von Verhalten ab und definiert als Handlung eine „bewusste Tätigkeit, bei der man ein als gut befundenes Ziel verfolgt“ während unter Verhalten „sämtliche Körperbewegungen und körperlichen Ausdrucksweisen von lebendigen Organismen“ zu verstehen seien. Folgen können sich aber nicht nur als Ergebnis dessen ergeben, was das Subjekt gezielt getan hat, sondern auch als Ergebnis dessen, was das Subjekt gerade nicht getan hat. Mit Fenner (2008, S. 47, im Anschluss an Birnbacher 1995, S. 31) kann das Nichtausführen einer Handlung, die das Subjekt hätte vollziehen können, als Unterlassen bezeichnet werden. Ob für die Folgen eines Unterlassens die gleiche moralische Verantwortung bestehen soll wie für Handlungsfolgen im engeren Sinn, ist umstritten (vgl. z.B. Duff 1998, Woollard 2011). Fenner (2008, S. 48f.) schlägt vor, dies davon abhängig zu machen, ob die negativen Folgen des Unterlassens für das Subjekt voraussehbar waren.

<sup>50</sup> Es existieren verschiedene Varianten des Sollen-impliziert-Können-Prinzips, die auch nicht so unumstritten oder unproblematisch sind, wie es zunächst scheinen mag (vgl. z.B. Howard-Snyder 2006). Für diese Arbeit soll dieser vereinfachte Zugriff aber ausreichen.

<sup>51</sup> Der Begriff „moderne“ bezieht sich auf die Zeit der Erstauflage 1979.

<sup>52</sup> Ohne jedoch „echtes menschliches Leben“ klar zu bestimmen (vgl. Werner 2003).

<sup>53</sup> Jonas' Verantwortungsethik darzulegen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen (für einen Überblick über die wesentlichen Kritikpunkte zu Jonas' Verantwortungsethik vgl. z.B. Schmidt 2007).

Auch dieser Zugriff dürfte nicht unumstritten sein, liegt ihm doch offenbar eine verantwortungsethische Position zugrunde (vgl. Tabellen 5 und 6). Wenn das Subjekt eine Handlung wissentlich und willentlich unterlässt, kann man auch von „Zulassen“ sprechen (Fenner 2008, S. 51). Solche Fälle wären aus Perspektive von Fenner (2008, S. 52) deutlich schärfer zu verurteilen als die des Unterlassens. Es spielt also – wiederum je nachdem, welche Bedeutung die Ethik den Handlungsfolgen beimisst (vgl. Tabelle 6), – eine Rolle, ob das Subjekt etwas gezielt tut (Handlung), gezielt nicht tut (Zulassen), etwas unterlässt, ohne die Wahrscheinlichkeit negativer Folgen korrekt einzuschätzen oder etwas unterlässt, ohne zu wissen, dass dies negative Konsequenzen haben könnte (vgl. Duff 1998; Fenner 2008, S. 47ff.).<sup>54</sup>

Die Kenntnisse des Subjekts, sein Wissen oder Nicht-Wissen, sind dabei in mindestens zweierlei Hinsicht wichtig: Sie tragen dazu bei, dass das Subjekt die Handlungssituation (nicht) richtig einschätzt, und sie tragen dazu bei, dass das Subjekt die Normen kennt, für deren Einhaltung es verantwortlich ist (vgl. FitzPatrick 2008, S. 590f.). Wenn ein Subjekt die Folgen seines Handelns nicht korrekt einschätzt, weil es nicht über das nötige Wissen verfügt, ist fraglich, inwieweit es für die Folgen moralisch verantwortlich ist (vgl. Zimmerman 1997). Das Subjekt könnte indirekt verantwortlich sein, wenn es das Nicht-Wissen zu verantworten hätte (vgl. FitzPatrick 2008, S. 591; Levy 2009). Um einzuschätzen, ob ein Subjekt verantwortlich ist für die negativen Konsequenzen seiner auf fehlendem Wissen beruhenden Handlung, kann man daher prüfen, „welche Art des fehlenden Wissen vorliegt und inwieweit dieses fehlende Wissen vermeidbar ist“ (Heidbrink 2010, S. 10). Bei den Arten fehlenden Wissens unterscheidet Heidbrink (2010, S. 11) Ungewissheit (als „hochgradig unsicheres Wissen“) und Nichtwissen (als „Leerstelle und [...] blinder Fleck in wissensgeleiteten Handlungsprozessen“). Bei Nichtwissen lässt sich (nach Heidbrink 2010, S. 11f. im Anschluss an Wehling 2006, S. 116ff.) erstens unterscheiden, ob das Subjekt um dieses eigene Nichtwissen weiß oder nicht; zweitens, ob das Nichtwissen in Wissen verwandelt werden könnte („Noch-Nicht-Wissen“ oder „Niemals-Wissen-Können“, Heidbrink 2010, S. 12 im Anschluss an Wehling 2006, S. 146) und drittens, ob das Subjekt absichtlich nichtwissend ist.

Für Heidbrink (2010, S. 14) schließt Nichtwissen damit nicht generell aus, dass einem Subjekt unbeabsichtigte Handlungsfolgen zugerechnet werden, sondern nur für den Fall, dass es sich um unvermeidbares Nichtwissen handelt. Daran schließt sich die Frage an, inwiefern es dem Subjekt zumutbar gewesen wäre, das eigene Nichtwissen zu vermeiden, wobei abzuwägen ist, welchen Aufwand das Subjekt dafür betreiben muss und welche negativen Folgen daraus entstehen, dass dieser Aufwand nicht betrieben wird (Heidbrink 2010, S. 15f.). Verbleibt eine Ungewissheit, ist zu klären, warum im konkreten Fall Folgerisiken unberücksichtigt bleiben oder geblieben sind, besonders wenn diese Folgerisiken möglicherweise die Rechte und Interessen anderer Menschen betreffen (Heidbrink 2010, S. 16).

<sup>54</sup> Vgl. zur weiteren Diskussion um notwendige Unterscheidungen zwischen den Konsequenzen von Handeln und Zulassen z.B. auch Scheffler 2004, Bradley & Stocker 2005, Haydar 2010.

### 2.2.4 Besonderheiten einer Verantwortung im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung

Um die Besonderheiten einer Verantwortung im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung klarer erfassen zu können, wird als Grundlage zunächst knapp zusammengeführt, was über moralische Verantwortung herausgearbeitet wurde. In Tabelle 7 sind die verschiedenen Dimensionen der Verantwortung mit ihren möglichen Ausprägungen und zentralen Fragen dargestellt, wobei diese nicht als abgeschlossene Sammlung missverstanden werden sollen (für die Quellen sei auf die Textabschnitte 2.2.1, 2.2.2 und 2.2.3 verwiesen).

**Tab. 7:** Dimensionen der Verantwortung mit möglichen Ausprägungen und zentralen Fragen (eigene Darstellung)

Dimension	Mögliche Ausprägungen	Fragen
<b>Subjekt</b>	Individuum für sich genommen	Ist das Subjekt fähig, moralische Regeln zu kennen und sein Verhalten daran anzupassen?
	Gruppen, Organisationen oder Institutionen für sich genommen	Ist das Subjekt fähig, bewusst, absichtsvoll und frei zu agieren?
	Individuum als Teil einer Gruppe, Organisation oder Institution	Ist das Subjekt zur eigenen Willensbildung und zu Handlungen fähig? Wird dem Subjekt von irgendeiner Seite Verantwortung zugeschrieben? Wie verhält sich die Verantwortung einer Gruppe zur Verantwortung der zugehörigen Individuen?
<b>Zeit</b>	Prospektiv	Ist das Subjekt aufgrund einer bestimmten Eigenschaft im Vorfeld eines Ereignisses verantwortlich?
	Retrospektiv	Sind dem Subjekt nach einem Ereignis Teile oder Ergebnisse dessen zuzurechnen?
<b>Instanz</b>	Moralisches Subjekt selbst	Kann es Verantwortung ohne Kontroll- und Sanktionsmöglichkeit von außen geben?
	Andere Menschen (ggf. institutionalisiert)	Kann es Verantwortung vor jemand anderem als dem Subjekt selbst geben?
<b>Norm</b>	Auf konventioneller Ebene z.B. Gesetze oder Regeln, die eingehalten werden, weil es im sozio-kulturellen Umfeld so üblich ist	Welche Normen sollen berücksichtigt werden?
	Auf postkonventioneller Ebene universelle Prinzipien, z.B. Orientierung an Werten, Folgenabschätzung oder Nutzenmaximierung	Wie ist es zu beurteilen, wenn Normen sich gegenseitig widersprechen? Welchen ist im Zweifelsfall der Vorrang zu geben?

Dimension	Mögliche Ausprägungen		Fragen
Gegenstand	Guter Wille / Absicht		In welchem Verhältnis steht die Verantwortung des Subjekts für seine Absichten zur Verantwortung für die Konsequenzen?
	Konsequenzen: Alle eingetretenen, nur voraussehbare oder nur beabsichtigte	Konsequenzen aus Handeln, Unterlassen oder Zulassen	Sind dem Subjekt Handlungsfolgen zuzurechnen? Falls ja, welche? (Wie) Beeinflussen Ungewissheit der und Nichtwissen um die Folgen auf Seiten des Subjekts die Verantwortung?
	Kombinationen aus Absichten und Konsequenzen		(Wie) Unterscheidet sich die Verantwortlichkeit für die Konsequenzen von Handeln, Zulassen und Unterlassen?

In Bezug auf eine Verantwortung für nachhaltige Entwicklung treten mehrere Besonderheiten auf, die ein Beurteilen erschweren. Sie werden nachfolgend zunächst genannt und anschließend erklärt:

(a) Verantwortungssubjekt:

Die Verantwortung ist unspezifisch kollektiv. Wie sich daraus individuelle Verantwortung ableiten lässt, ist unklar.

(b) Instanz und Norm:

Verschiedene Verantwortungsinstanzen und -normen kollidieren, da nachhaltige Entwicklung nicht der Handlungszweck, sondern nur ein Nebeneffekt ist.

(c) Gegenstand:

Welche Handlungsfolgen dem Subjekt zuzurechnen sind (einschließlich der zeitlichen und räumlichen Komponente des Verantwortungsradius), ist ebenso unklar, wie die Festlegung, was für das Subjekt voraussehbar ist (falls es darauf ankommen sollte) und was dem Subjekt ggf. zumutbar wäre, um seine Fähigkeiten zur Folgenabschätzung zu verbessern.

In vielen Fällen der Verantwortung für nachhaltige Entwicklung ist unklar, wer das Verantwortungssubjekt ist. Als Beispiel lassen sich die Treibhausgasemissionen heranziehen, die für den Klimawandel als (mit-)verantwortlich gelten (vgl. z.B. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) 2007). Wenn es für notwendig erachtet wird, Treibhausgasemissionen zu reduzieren, ist damit noch ungeklärt, an welchen Stellen die Emissionen in welchem Maß reduziert werden sollen. Stellvertretend für ganze Volkswirtschaften könnten Staaten die Verantwortung tragen, die Verantwortung könnte aber auch bei Unternehmen mit mehr oder weniger emissionsintensiver Produktion oder bei Konsument(inn)en gesehen werden, die Produkte mit einem mehr oder weniger emissionsintensiven Herstellungsprozess nachfragen.

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass weder ein Unternehmen allein noch ein/e Konsument/in allein durch seine/ihre Entscheidung maßgeblichen Einfluss ausüben kann. Stellt ein Unternehmen seine emissionsintensive Produktion ein, können Konkurrenten diese übernehmen; fragt ein/e Konsument/in ein bestimmtes Produkt nicht mehr nach, führt dies zumindest bei Massenprodukten nicht zu einer Veränderung der Produktion. Ähnliches

gilt umgekehrt: Die Emissionen, die ein einzelnes Unternehmen mit seiner Produktion erzeugt, würden allein kaum zum Klimawandel führen, die Emissionen, die für die Produkte entstehen, die ein/e Konsument/in konsumiert, noch weniger.

Es liegt also nahe, von einer kollektiven Verantwortung auszugehen, die oberhalb der einzelstaatlichen Ebene anzusiedeln wäre, da bei einer globalen Problematik selbst die Handlungsfolgen mancher Einzelstaaten isoliert wenig bewirken können. Bei einer kollektiven Verantwortung stellt sich die Frage, wie diese unter den Gruppenmitgliedern weiter verteilt wird (vgl. Satz 2005, S. 50 und zur individuellen Verantwortung in Bezug auf Treibhausgasemissionen z.B. auch Hiller 2011). Dies ist wiederum eine Verteilungsfrage, auf die die verschiedenen Prinzipien gerechter Verteilung aus Abschnitt 2.1.2.2 bezogen werden könnten.

Praktisch findet im Rahmen massenmedial vermittelter Diskurse eine individuelle Verantwortungszuschreibung statt, meist eher in Bezug auf das individuelle Konsumverhalten (vgl. Grunwald 2010a, S. 234f.; Grunwald 2010b, S. 178) als auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme oder auf der Ebene globaler politischer Entscheidungen (vgl. Grunwald 2010a, S. 236, 239):

„Der individuelle Konsument trägt die Verantwortung für Umweltschäden und steht daher in der Pflicht, entweder die verursachten Schäden durch Verhaltensänderungen zu vermeiden oder zu verringern, oder er muss auf andere Weise die erzeugten Schäden kompensieren.“ (Grunwald 2010a, S. 238)

Grunwald (2010a, S. 237) sieht darin eine Form der Komplexitätsreduktion, wie sie für erfolgreiche massenmediale Kommunikation, z.B. im Fernsehen, nötig sei. Das individuelle Handeln, zu dem aufgefordert wird, kann direkt sein (z.B. Energie sparen) oder indirekt bzw. kompensatorisch (z.B. Spenden für bedrohte Tierarten) (Grunwald 2010a, S. 238; Grunwald 2010b, S. 179). Es wird an freiwilliges Handeln der Individuen appelliert (Grunwald 2010a, S. 239), gleichzeitig wird aber die freie Entscheidung der Konsument(inn)en eingeschränkt, indem dieses Handeln moralisiert wird (Grunwald 2010a, S. 235; vgl. Petersen & Schiller 2011, S. 160f.), wobei religiöse Muster von Sünde, Buße und Ablass genutzt werden (Grunwald 2010a, S. 238f.; vgl. Grunwald 2010b, S. 180). Der Gedanke an Ablasshandel komme vor allem bei kompensatorischen Handlungsmöglichkeiten auf, deren Ziel nicht mehr sei, das eigentlich umweltschädigende Verhalten aufzugeben oder zu ändern, sondern sich von der „Schuld“ freizukaufen (Grunwald 2010b, S. 179; vgl. kritisch dazu z.B. Bilharz, Fricke & Schrader 2011, S. 11).

Diese Verantwortungszuschreibung an individuelle Konsument(inn)en ist problematisch (Grunwald 2010, 2011, 2012; Petersen & Schiller 2011). Den Problematisierungen wird dabei immer wieder entgegen gehalten, dass privater Konsum und dessen Veränderung wichtig und dringlich sei für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. z.B. Siebenhüner 2011, S. 14f.) und/oder dass Privatpersonen bezogen auf ihren Konsum erhebliche Handlungsmöglichkeiten mit sehr unterschiedlichem Wirkungspotenzial haben (Bilharz et al. 2011, S. 11). Die beteuerte Notwendigkeit eines bestimmten Ergebnisses begründet jedoch noch keine Verantwortung. Fraglich ist in diesem Zusammenhang einerseits, ob das Individuum in der Lage ist, so zu handeln, dass es die gestellten Forderungen erfüllt, und andererseits in welcher Rolle es Verantwortung für nachhaltige Entwicklung übernehmen könnte sowie welche Konsequenzen dies möglicherweise hat.



Um individuell verantwortlich zu sein, müssten Individuen den Erwartungen und moralischen Anforderungen entsprechend handeln können, was allerdings nicht unbedingt der Fall ist (vgl. Grunwald 2010a, S. 244; Petersen & Schiller 2011, S. 158ff.). Grunwald (2010a, S. 244ff.) begründet nachvollziehbar, inwiefern Individuen damit überfordert sein könnten, nachhaltigen Konsum<sup>55</sup> auf der individuellen Ebene zu realisieren: Einzelne Konsument(inn)en verfügen demnach in der Regel nicht über das Wissen, das sie bräuchten, um Lebenszyklusbilanzen zu einem bestimmten Produkt zu erstellen oder systemische Effekte zu antizipieren, die die beabsichtigten Handlungsfolgen konterkarieren können<sup>56</sup> (Grunwald 2010a, S. 244ff.). Sie sind – auch unabhängig vom Wissen (smangel) – nicht in der Lage, die Komplexität einer multikriterialen Bewertung zu bewältigen, bei der sich die verschiedenen Kriterien möglicherweise widersprechen (Grunwald 2010a, S. 247). Ihre Machtposition am Markt könnten Konsument(inn)en davon abgesehen nur als Masse entfalten, Konsument(inn)en handeln aber in der Regel individuell und nicht kollektiv, was Grunwald (2010a, S. 248) zu dem Fazit veranlasst, „der‘ Konsument ist kein Akteur, sondern eine hilflose Generalisierung“.

Ebenso gehen Petersen und Schiller (2011, S. 160) davon aus, dass Konsument(inn)en mangels Überschaubarkeit der Zusammenhänge nicht individuell für Nachhaltigkeit verantwortlich seien. In Situationen, in denen Konsument(inn)en „die ökologischen Effekte ihres Handelns in bestimmtem Umfang bewusst beeinflussen können“ (Petersen & Schiller 2011, S. 161 unter Verweis auf Siebenhüner 2011 und Bilharz et al. 2011), möge trotzdem eine moralische Verantwortung bestehen. Bilharz et al. (2011, S. 11) halten dem entgegen, dass mehr Auswahl und Möglichkeiten, sich zu informieren und mit anderen zu kommunizieren, „neue Handlungsspielräume“ (Bilharz et al. 2011, S. 11) für Konsument(inn)en schaffen, die auch mehr Verantwortung mit sich bringen. Aber auch für sie hat diese Verantwortung Grenzen, und zwar dort, wo die Auswahl (z.B. durch mangelnde Attraktivität von Alternativen) eingeschränkt wird, Informationen kaum erhältlich oder unzuverlässig und Kommunikationsmöglichkeiten nicht gegeben sind (Bilharz et al. 2011, S. 11).

Ein weiteres Problem für die individuelle Verantwortung von Konsument(inn)en besteht in der Vermischung der Rolle als Staatsbürger/in und der Rolle als Konsument/in (Grunwald 2010a, S. 248f.; vgl. Abschnitt 2.4.3). Während die Staatsbürger/innen-Rolle traditionell der öffentlichen Sphäre zugeordnet gewesen sei, galt die Konsument(inn)en-Rolle als Teil der privaten Sphäre (Grunwald 2010a, S. 249). Innerhalb des privaten Bereichs sind die Personen davon befreit, ständig Gemeinwohlinteressen mit bedenken zu müssen, die Grenzen bilden lediglich die für alle Mitglieder verbindlichen Gesetze und Regelungen, die in der Staatsbürger/innen-Rolle mitausgehandelt werden (Grunwald 2012, S. 82). Der Privatbereich ist auf besondere Weise geschützt und unterliegt nicht den Verpflichtungen zu Transparenz, die für den öffentlichen Bereich notwendig seien (Grunwald 2012, S. 84).

Wenn Konsument(inn)en nun gesellschaftliche Erwartungen erfüllen sollen, würde aus der privaten Rolle eine öffentliche, was wiederum eine Überforderung darstellen könnte

<sup>55</sup> Zum Verständnis dieses Begriffs siehe auch Abschnitt 2.4.2.

<sup>56</sup> Exemplarisch nennt Grunwald (2010a, S. 245f.) für solche Effekte die Probleme, die bei geringerem Wasserverbrauch auftreten, wenn die Versorgungssysteme auf eine gewisse Verbrauchsmenge ausgelegt sind und den Zertifikathandel, der dazu führt, dass Stromsparen nicht automatisch den CO<sub>2</sub>-Ausstoß reduziert. (Vgl. kritisch dazu Siebenhüner 2011, S. 14f.)

(Grunwald 2010a, S. 249). Petersen und Schiller (2011, S. 160f.) warnen davor, öffentlichen Druck aufzubauen gegen Konsumententscheidungen, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit zu widersprechen scheinen, da eine solche Politisierung privaten Handelns freiheitsgefährdend sein könne. Als freiheitsbedrohend nehmen sie dabei besonders die „erzwungene[n] Freiwilligkeit“ wahr, da sie den Betroffenen mehr als gesetzliche Verpflichtungen die Möglichkeit entziehen, sich dagegen zu wehren und zu widersprechen (Petersen & Schiller 2011, S. 160). Es erscheint vor diesem Hintergrund riskant, die Rollen von Staatsbürger/in und Konsument/in zu vermischen.

Demgegenüber gehen Siebenhüner (2011, S. 15), Heidbrink und Reidel (2011, S. 152) und Bilharz et al. (2011) davon aus, dass politisches Handeln und Konsumhandeln nicht zu trennen sei. Siebenhüner (2011, S. 15) verweist dafür auf Ergebnisse der Governanceforschung. Die Einzelnen seien selbst „in den zahlreichen nichtstaatlichen Arenen von Governance“ (Siebenhüner 2011, S. 16) politische Akteure und insofern ließe sich auch ihr privater Konsum politisch interpretieren (Siebenhüner 2011, S. 16). Bilharz et al. (2011, S. 12) weisen darauf hin, dass sich „Sektoren moderner Gesellschaften [...] nicht klar abgrenzen“ (Bilharz et al. 2011, S. 12) ließen und Nachhaltigkeit und die Verantwortung dafür eine Aufgabe aller gesellschaftlichen Teilsysteme sein müsse. Sie halten einen gezielt nachhaltigen Konsum für „politisches Handeln der Bürger(innen) als Konsument(inn)en (consumer citizens)“ (Bilharz et al. 2011, S. 10). Aus ihrer Sicht ist die individuelle Verantwortung von Konsument(inn)en für nachhaltigen Konsum ein wesentlicher Teil der geteilten gesellschaftlichen Verantwortung und nicht durch politische Maßnahmen zu ersetzen (Bilharz et al. 2011, S. 13).

Dort, wo sich Trends in individuellen Konsumententscheidungen zeigten, könnten Politiker/innen zum einen selbst diese Trends als Signale aufnehmen, zum anderen würden die Verbände und damit Lobbygruppen der jeweiligen Herstellenden unterstützt (Bilharz et al. 2011, S. 10). Heidbrink und Reidel (2011, S. 152) erklären, dass gegenwärtig Privates in Öffentliches übergehe und sich beide Bereiche überschneiden. Obwohl Konsum auch politische Aspekte haben mag und sich gesellschaftliche Bereiche überlappen, folgt daraus allerdings für Grunwald (2011, S. 19; 2012, 92f.) nicht, dass man öffentliche/politische und private/individuelle Angelegenheiten nicht unterscheiden könnte oder sollte. Auch wenn im Alltag Handlungen sowohl der Bürger/innen- als auch der Konsument(inn)enrolle zugerechnet werden können, ist Grunwald insofern zuzustimmen, dass es problematisch ist, Bürger/innen- und Konsument(inn)enrolle in Bezug auf Verantwortungszuschreibungen auch analytisch zu vermischen.

Grunwalds Argumentation darf nicht missverstanden werden als ein Abschieben der Verantwortung von Individuen auf ‚die Politik‘, vielmehr geht es ihm um die individuelle Verantwortung für nachhaltigen Konsum, die besser in der Bürger/innen-Rolle als in der Konsument(inn)en-Rolle zu verorten ist (Grunwald 2011, S. 18). Allerdings löst dies das oben beschriebene Problem nicht vollständig, denn auch dieser politische Bereich, in dem Grunwald (2010b, S. 181) ebenso wie Petersen und Schiller (2011, S. 160) die Konsument(inn)en als Bürger/innen in der Verantwortung sieht, ist sehr komplex und auf Lebenszyklusanalysen mit verschiedenen Nachhaltigkeitskriterien angewiesen (Bilharz et al. 2011, S. 10). Außerdem sei Öffentliches nicht in jedem Fall politisch, und Politik beruhe nicht durchgängig darauf, dass Akteure sich kollektiv, diskursiv und rational ihren Willen bildeten (Heidbrink & Reidel 2011, S. 152). Vielmehr seien sich gegenseitig überlagernde Interessengefüge und Machtstrukturen ebenso zu berücksichtigen wie Akteure, die nur

begrenzt in der Lage sind, Informationen zu verarbeiten und zu entscheiden (Heidbrink & Reidel 2011, S. 152). Wieder stellt sich also die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten Individuen tatsächlich haben und welche Handlungen von ihnen erwartet werden können. Heidbrink und Reidel (2011, S. 153) gehen davon aus, dass Konsument(inn)en sich „selbst zügeln“, gleichzeitig aber auch „an der politischen Gestaltung von Entscheidungskontexten mitwirken“ müssten. Aus ihrer Sicht besteht ein hilfreicher Ansatz im sogenannten „libertären Paternalismus“ von Thaler und Sunstein (2003). Dieser Ansatz geht davon aus, dass es legitim sei, strukturell solche Handlungsentscheidungen zu begünstigen, von denen sicher erscheint, dass sie das Wohlergehen der einzelnen Handelnden oder der Gesellschaft insgesamt fördern (paternalistischer Aspekt), wobei es den Handelnden immer möglich sein muss, sich auch anders zu entscheiden (libertärer Aspekt) (Heidbrink & Reidel 2011, S. 154). Darum empfehlen Heidbrink und Reidel (2011, S. 154), dass Entscheidungskontexte gezielt so gestaltet werden sollten, dass die Wahl nachhaltiger Optionen erleichtert, die nichtnachhaltiger Optionen erschwert und die Entwicklung neuer Verhaltensweisen ermöglicht werden. Sie sehen darin die Chance, Konsument(inn)en zu helfen, „aus eigener Initiative Lebensstilveränderungen in Gang zu setzen und an einem sozial- und umweltverträglichen Umbau der Industriegesellschaft mitzuwirken“ (Heidbrink & Reidel 2011, S. 155). Konsument(inn)en, die zu Lebensstiländerungen bereit sind, sollen darin durch veränderte Entscheidungskontexte unterstützt werden (Heidbrink & Reidel 2011, S. 156). Damit solche paternalistischen Maßnahmen als demokratisch legitimiert gelten könnten, müsste allerdings demokratisch über sie entschieden werden<sup>57</sup> (Grunwald 2012, S. 85; vgl. auch Smeddink 2011).

Verantwortung in verschiedenen Rollen kann jedoch deutlich über die beschriebenen Fälle von Konsument/in und Staatsbürger/in hinausgehen. Einzelne Personen haben nicht nur als Konsument(inn)en oder Staatsbürger/innen mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu tun, sondern auch in anderen Rollen, z.B. in ihren jeweiligen beruflichen Tätigkeiten. Hier besteht eine Schwierigkeit in den kollidierenden Normen und Instanzen: So trägt beispielsweise die Person, die eine Fluggesellschaft leitet, gegenüber den Aktionär(inn)en Verantwortung für die Gewinnmaximierung der Gesellschaft, die i.d.R. mit den Flügen verbunden sein dürfte. Dies steht potenziell im Widerspruch zu einer Reduktion der Treibhausgasemissionen insgesamt, für den die gleiche Person ebenfalls (als Bürger/in) Verantwortung tragen könnte. Die Norm der Gewinnmaximierung geriete in diesem Fall möglicherweise mit der Norm der Treibhausgasreduktion in Konflikt.

Ähnlich ist es im Fall eines Flugbegleiters bzw. einer Flugbegleiterin, die gegenüber ihrer Fluggesellschaft die Verantwortung dafür trägt, dass die Fluggäste eine angenehme und sichere Reise haben – nicht zuletzt mit dem Ziel, dass die Gäste wieder fliegen und so weiterer Umsatz für die Fluggesellschaft entsteht. Auch hier kollidiert die Verantwortung im beruflichen Umfeld potenziell mit der gesellschaftlichen Verantwortung. Die Grenzen verschwimmen noch weiter, wenn man an die Verantwortlichkeiten eines Personalsachbearbeiters bei einem Flugzeugteilezulieferer denkt oder an die Verantwortlichkeiten einer Universitätsprofessorin für Luftfahrtssysteme.

Wer die Dienstleistung der Fluggesellschaft in Anspruch nimmt und fliegt, tut dies in der Regel, um sich vom einen Ort zum anderen fortzubewegen und dort seinen Zielen weiter nachzugehen. Auch hier kann es konkurrierende Normen geben, wie beispielsweise die

<sup>57</sup> Was Mehrheiten entscheiden, muss wissenschaftlich allerdings nicht richtig sein.

Norm, zeitökonomisch zu agieren, und die Norm, Treibhausgasemissionen zu reduzieren. Die Treibhausgasemissionen sind für keine der hier exemplarisch dargestellten Personengruppen Ziel ihres Handelns. Sie treten lediglich als Nebeneffekt auf, deren Folgen als negativ bewertet werden mögen. Hier zeigt sich, was Bordat (2010<sup>58</sup>, S. 190) als Problem der „Relativität“ im Kontext der Verantwortungsethik in Bezug auf den Klimawandel beschreibt: Nicht die Handlung an sich ist schlecht (deontologisch), sondern sie ist aus einer konsequentialistischen Perspektive als negativ zu bewerten.

Verantwortungsdiskussionen in diesem Bereich sind also auf eine konsequentialistische Sichtweise angewiesen. Damit ist aber noch nicht klar, welche Handlungsfolgen dem Subjekt zuzurechnen sind. In Frage kommt dafür beispielsweise (vgl. Tabelle 6) eine Reduktion auf die beabsichtigten Handlungsfolgen (teleologische Ethik), eine Reduktion auf die vorhersehbaren Folgen (Verantwortungsethik), oder eine Ausdehnung auf alle Handlungsfolgen (Erfolgsethik). Mit den beabsichtigten Folgen lassen sich die Verantwortlichkeiten aus dem obigen Beispiel nicht abdecken, da die Treibhausemissionen für keine der Personen zu ihren Absichten zählen dürften, sondern als Nebeneffekte entstehen.

Als solche könnten sie allerdings vorhersehbar sein und daher für eine Verantwortungsethik relevant werden. Unklar ist, wie z.B. die Verantwortung zu beurteilen wäre, falls das mutmaßliche Verantwortungssubjekt die Auswirkungen menschlichen Handelns auf den Klimawandel und den Treibhauseffekt nicht für realistisch hält (vgl. für skeptische Positionen z.B. Kreuzmann 2012). Gelten entsprechende Folgen dann, wenn sie trotzdem eintreten, als für das Subjekt vorhersehbar? Trägt diese Person im gleichen Maß Verantwortung für die Folgen wie jemand, der den Treibhauseffekt als gegeben annimmt und trotzdem fliegt? Hier spielt eine Rolle, inwieweit es einer Person zugemutet werden kann, ihre vorhandene Ungewissheit in Wissen umzuwandeln und inwieweit sie Wissen zu vertreten hat, das sich im Nachhinein als fehlerhaft herausstellt.

Zusätzlich stellt sich die Frage, wie ein Unterlassen oder Zulassen in diesem Kontext zu bewerten ist. Welche Verantwortung trägt eine Person, die selbst nicht fliegt, aber nichts unternimmt, damit andere Personen auch nicht mehr fliegen, für die Folgen der Treibhausgasemissionen aus den Flügen dieser anderen Personen? Konstruiert man hier eine Verantwortung, müsste man weiter klären, wie viel Engagement gegen das Fliegen als zumutbar und nötig betrachtet wird. Konstruiert man hier keine Verantwortung, würde dies bedeuten, dass es ausreichend ist, auf die Folgen des eigenen Handelns zu achten, auch wenn man weiß (bzw. meint zu wissen), dass dies isoliert betrachtet wirkungslos bleibt.

Die Evaluation der Handlungsfolgen gestaltet sich insgesamt schwierig, weil die Folgen sich zeitlich und räumlich entfernt von der Handlung abspielen (Bordats „Globalität“ und „Zeithorizont“, Bordat 2010, S. 190, 199). Eine Handlung ist daher im Sinne einer Erfolgsethik erst zu bewerten, wenn sich die Folgen gezeigt haben (im vorliegenden Beispiel möglicherweise nicht mehr zu Lebzeiten der handelnden Personen), wobei unklar ist, wo Kausalketten als beendet betrachtet werden sollen (vgl. Fenner 2008, S. 137). Auch bei einer Verantwortungsethik besteht eine Schwierigkeit darin, dass Handlungen erst mit deutlichem zeitlichem Abstand bewertet werden können und auch dann keine sichere Zuordnung der Handlung zu den Folgen möglich ist, da viele verschiedene Handlungen zusammen die bestimmte Konsequenz hatten. Grunwald (2010a, S. 244ff.) geht davon aus,

<sup>58</sup> Auch Bordat (2010) zieht ein Beispiel zum Flugverkehr heran.

dass Individuen im Allgemeinen weder über das Wissen noch über die Bewertungsfähigkeit verfügen, die sie bräuchten, um ihr individuelles Konsumverhalten nachhaltig zu gestalten.

Darüber hinaus ist, ähnlich wie im Fall von „Gerechtigkeit“, zu beachten, dass es ethisch wünschenswerte Handlungen geben kann, auch wenn eine Verantwortung verneint wird (vgl. z.B. Clausen 2009, S. 92). Solche Handlungen, die zwar wünschenswert sein mögen, aber über das Einforderbare hinausgehen, werden als *supererogatorische* Handlungen bezeichnet (vgl. Clausen 2009, S. 92 und für eine weiterführende Diskussion Heyd 2011). Dies ist ein Bereich, der z.B. in Bezug auf die Weltarmut relevant ist, deren Bekämpfung u.a. im Brundtland-Bericht (World Commission on Environment and Development 1987, Chapter 2) große Bedeutung beigemessen wird. Während negative Pflichten als ethische Pflichten, andere Menschen nicht zu schädigen, unbestritten sind, besteht keine Einigkeit darüber, ob es positive Pflichten als Pflichten zur Hilfeleistung im globalen Kontext überhaupt gibt und falls ja, in welchem Rahmen (vgl. Lichtenberg 2010, S. 557). Wenn Menschen, die oberhalb der absoluten Armutsgrenze leben, das System, das zu dieser Armut führt, (unter)stützen und Menschen, die in absoluter Armut leben, auf diese Weise schädigen und von deren Armut profitieren, wie Pogge (z.B. 2005) nahe legt, so ist dies ein Verstoß gegen die Nichtschädigungspflicht.

Damit wäre ein Lindern der Armut keine positive Pflicht oder Hilfe aus Wohltätigkeit<sup>59</sup>, sondern würde sich daraus ergeben, dass die negative Pflicht, andere Menschen nicht zu schädigen, erfüllt wird. Singer kommt in seinem vielzitierten und -diskutierten Aufsatz „Famine, Affluence, and Morality“ (1972) zwar ebenfalls zum Ergebnis, dass absolut wohlhabende Menschen wesentlich mehr tun müssten, um absolute Armut zu lindern, allerdings konstruiert er dafür *Hilfspflichten* (anstelle von Nichtschädigungspflichten). Singer (1972, S. 231) vertritt die Position: „if it is in our power to prevent something bad from happening, without thereby sacrificing anything of comparable moral importance, we ought, morally, to do it“.

Dabei geht er explizit davon aus, dass die räumliche und persönliche Distanz und die Anzahl anderer Menschen, die ebenso gut helfen könnten, keine Rolle spielt (vgl. Singer 1972, S. 232). Aus dieser Perspektive besteht eine positive Pflicht, absolute Armut zu lindern oder zu beseitigen, aber auch in diesem Fall sind die als erforderlich betrachteten Handlungen nicht *supererogatorisch*.

In der Diskussion um *Hilfspflichten* und *supererogatorische* *Hilfshandlungen* haben sich einige Philosoph(inn)en Singers Position zumindest in Teilen angeschlossen (z.B. Stepanians 2006; Ignesi 2008; Lenferna 2010), andere argumentieren dagegen (z.B. Narveson 2003, 2004; Fenner 2008). So bestehen z.B. nach Fenner (2008, S. 199) *Wohltätigkeitspflichten* nur eingeschränkt, und zwar für Fälle, wo eine Person einer anderen in ihrer unmittelbaren Umgebung helfen kann, ohne selbst größere Nachteile daraus zu ziehen als die hilfsbedürftige Person hat (vgl. Fenner 2008, S. 200, 203). Ein Recht auf Hilfeleistung gibt es aus ihrer Sicht nur, wenn eine *Garantenstellung* vorliegt, wie z.B. Eltern sie für ihre Kinder haben (Fenner 2008, S. 202f.). Ob und ggf. in welchen Situationen also Pflichten bestehen, etwas (wie immer definiert) Gutes zu tun, kann unterschiedlich beurteilt werden. Je nach Position wird Verantwortung hier durch *Hilfspflichten* ergänzt oder es bleibt bei

<sup>59</sup> Wohltätigkeit sei hier mit Fenner (2008, S. 199) verstanden als eine „ethische Haltung, bei der man das Gute für den anderen um des Guten willen erstrebt“, wobei es der handelnden Person weder um Reziprozität noch um Belohnungen geht.

dem, was über den Verantwortungsbereich hinausgeht, bei Handlungen, die nicht einforderbar sind.

Die Darstellung zeigt, dass das Ausmaß der individuellen Verantwortung unklar ist. Je nach Position trägt eine Person Verantwortung dafür, dass ihre Handlungen andere nicht schädigen und möglicherweise auch dafür, dass sie gewisse Handlungen nicht unterlässt, die für das Wohlergehen anderer nötig sind. Individuelle Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung im globalen Rahmen stellt sich dabei in mehrerlei Hinsicht als problematisch dar, und es existieren plausible Argumente dafür, dass es eine individuelle Verantwortung z.B. für den Klimawandel nicht gibt. Aufgrund komplexer Verflechtungen von Handlungen auf verschiedenen Aggregationsebenen sind individuelle Beiträge und Verantwortlichkeiten kaum zurechenbar. Eine individuelle Verantwortungszuschreibung findet (z.B. in massenmedialen Diskursen) trotzdem statt, meist in Bezug auf das individuelle Konsumverhalten (vgl. z.B. Grunwald 2010a, S. 234f.; Grunwald 2012, S. 31ff.).

Da die Folgen einer Handlung erst mit deutlichem zeitlichem und ggf. räumlichem Abstand bemerkbar werden, können Handlungsbewertungen heute nur auf Schätzungen basieren, wobei ein Rest Ungewissheit bleibt. Dazu zählt, dass strukturelle Rahmenbedingungen möglicherweise die Folgen von individuellen Handlungen in das Gegenteil dessen verkehren, was das Individuum beabsichtigt hat, ohne dass dem Individuum dies bekannt wäre. Grunwald (2010a, S. 245f.) nennt als Beispiele das Stromsparen, das aufgrund des Zertifikatshandels keine direkten Einflüsse auf die Umwelt habe, und das Wassersparen, dem entgegenstehe, dass die Leitungs- und Aufbereitungssysteme bestimmte Durchlaufmengen benötigen, um zuverlässig zu funktionieren. Mit Grunwald (2010a, S. 251ff.) lässt sich argumentieren, dass die gesellschaftlichen Strukturen, in denen die Individuen agieren, verstärkt beachtet und der Blick vom individuellen Konsumverhalten weg und hin auf das Engagement zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen gelenkt werden sollte.

Falls man von einer individuellen Verantwortung ausgeht, ist diese zumindest in der Verantwortungsethik abhängig von den Fähigkeiten des Verantwortungssubjekts, da entscheidend ist, welche Handlungsfolgen für das Subjekt voraussehbar sind.

## **2.3 Nachhaltige Entwicklung, Gerechtigkeit und Verantwortung als Basis für Bildungskonzepte**

Das Ziel der Teilkapitel 2.1 und 2.2 bestand darin, die normativen Anforderungen zu klären, die mit dem Attribut „nachhaltig“ verknüpft sind, um Bildungskonzepte in diesen Kontext fundiert einordnen zu können. Da nachhaltige Entwicklung häufig mit intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit in Verbindung gebracht wird (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 21; de Haan et al. 2008, S. 62f.), wurde der Gerechtigkeitsbegriff mit diskutiert. Sowohl nachhaltige Entwicklung als auch Gerechtigkeit erwiesen sich dabei als stark konkretisierungsbedürftig. Vorgestellt wurden unterschiedliche, in ihren Anforderungen teilweise inkompatible Ausdeutungsmöglichkeiten. Je nach Konzept unterscheiden sich daher die normativen Anforderungen.

So hat beispielsweise ein Konzept schwacher Nachhaltigkeit verbunden mit einem libertären Gerechtigkeitsverständnis und staatsorientierter Auslegung andere Implikationen als

ein Konzept starker Nachhaltigkeit verbunden mit einem egalitaristischen Gerechtigkeitsverständnis und globalorientierter Auslegung. Intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit können als Formen der „Verantwortung gegenüber der Mitwelt“ (Jörissen, Kneer & Rink 2001, S. 45) und „Verantwortung gegenüber der Nachwelt“ (ebd.) verstanden werden, darum wurde auch der Verantwortungsbegriff näher beleuchtet. Tabelle 8 gibt ein Überblick über die Unterschiede innerhalb der einzelnen Konzepte, für Details und Quellenangaben sei auf die jeweiligen vorangegangenen Textabschnitte verwiesen.

**Tab. 8:** Überblick über die Unterschiede innerhalb der Konzepte nachhaltiger Entwicklung, Gerechtigkeit und Verantwortung (eigene Darstellung)

Bereich	Aspekt	Mögliche Ausprägungen (Beispiele)
Nachhaltige Entwicklung	Substituierbarkeit	Strikte bis sehr schwache Nachhaltigkeit
	Dimensionalität	Ein- bis mehrdimensionale Konzepte, z.B. Drei-Säulen-Konzept: ökologisch, ökonomisch, sozial
Gerechtigkeit	Verteilungsprinzipien	Strikt-egalitaristisch bis libertär
	Räumliche Ausdehnung (intragenerationell)	Staatsorientierte bis globalorientierte Positionen
	Zeitliche Ausdehnung (intergenerationell)	Anerkennung vs. Leugnung von Gerechtigkeitsverpflichtungen gegenüber nachfolgenden Generationen
Verantwortung	Subjekt	Individuelle bis kollektiv / korporative Verantwortung
	Inстанz	Äußere Instanzen mit Sanktionsmöglichkeit oder das Verantwortungssubjekt selbst
	Norm	Konventionelle und/oder postkonventionelle Normen
	Gegenstand	Vom guten Willen bis zu sämtlichen Handlungsfolgen

In Abschnitt 2.2.4 wurde dargestellt, welche besonderen Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten auftreten, wenn der Verantwortungsbegriff auf den Bereich der nachhaltigen Entwicklung bezogen wird. Da die verschiedenen Konzepte nachhaltiger Entwicklung und die Vorstellungen von intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit stark auseinandergehen, beeinflussen Entscheidungen bzw. Einschätzungen auf dieser Ebene auch, wem im Rahmen entsprechender Konzepte wofür Verantwortung zugeschrieben wird. So ist es beispielsweise im Hinblick auf die Normen ein Unterschied, ob intergenerationelle Gerechtigkeit sich wie bei De-Shalit nur auf die Nachkommen der eigenen Gemeinschaft

bezieht oder wie bei Barry auf nachfolgende Generationen unabhängig von ihrer Gemeinschaftszugehörigkeit. Was gut ist für die Nachkommen der eigenen Gemeinschaft, muss nicht unbedingt auch gut sein für die Nachkommen anderer Gemeinschaften.

Im Sinne einer Verantwortungsethik zeigte sich, dass Verantwortung davon abhängig ist, was das Verantwortungssubjekt voraussehen und was es handelnd beeinflussen kann. Geht man davon aus, dass ein Subjekt die einschlägigen Normen kennen muss, um in Bezug auf sie verantwortlich sein zu können, erweist es sich als problematisch, dass diese Normen im Fall gerechtigkeitssensitiver Nachhaltigkeitskonzepte nicht klar sind. Zusätzlich ist dafür eine Bewertung notwendige Voraussetzung. Wissen, das individuell häufig kaum zu erlangen ist, und Bewertungskriterien, die ggf. Zielkonflikte enthalten, erschweren es dem Verantwortungssubjekt weiter, sich bewusst korrekt zu verhalten (vgl. Grunwald 2010a, S. 244ff.). Für Individuen lassen sich viele zentrale Überlegungen am Konsumbereich aufzeigen, für dessen Auswirkungen Konsument(inn)en häufig individuelle Verantwortung zugeschrieben wird (vgl. Grunwald 2010a, S. 234f.). Daher soll im nächsten Abschnitt der Bereich des Konsums, speziell im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Erwartungen an Konsument(inn)en näher betrachtet werden.

## **2.4 Nachhaltigkeit bezogen auf das Feld des Konsums: Nachhaltiger, politischer und ethischer Konsum**

Derzeitige Konsummuster gelten als wesentliches Element des Problems der Unnachhaltigkeit (vgl. z.B. Reisch 2001, S. 368; Hobson 2002, S. 95, 97; Assadourian 2010, S. 1). Ressourcenknappheit und die Auswirkungen von Konsum auf Umweltprobleme wurden bereits früher diskutiert (vgl. für einen Überblick Jackson 2006, S. 2f.), der Begriff „sustainable consumption“ wurde dagegen erst 1992 in den Dokumenten zur Rio-Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung eingeführt (Jackson 2006, S. 3). Grundsatz 8 der Rio-Erklärung über Umwelt und Entwicklung von 1992 (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992b) fordert die Staaten auf, sie sollten „nicht nachhaltige [...] Konsumgewohnheiten abbauen und beseitigen“. In der Agenda 21 wird die „Veränderung der Konsumgewohnheiten“ in einem eigenen Kapitel behandelt (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, Kapitel 4, S. 18). Das Konzept nachhaltigen Konsums wird dabei im Wesentlichen dadurch bestimmt, dass nachhaltiger Konsum nicht unnachhaltig sein sollte (Jackson 2006, S. 4), also über eine Negativdefinition. Wer sich dem Begriff nachhaltigen Konsums auf diese Weise nähert, richtet den Blick eher auf das, was es zu vermeiden gilt als auf das, was es zu schaffen gilt und lässt dabei gleichzeitig viel Interpretationsspielraum dafür, was „nachhaltig“ sein könnte.

Um zu erfassen, was nachhaltiger Konsum bedeutet, soll für die vorliegende Arbeit zunächst der Konsumbegriff geklärt werden, bevor er mit „nachhaltig“ verbunden wird. Anschließend werden die Zusammenhänge zwischen nachhaltigem, verantwortlichem, politischem, moralischem und ethischem Konsum dargestellt.



### 2.4.1 Konsum – eine allgemeine Begriffsklärung

Wirtschaftswissenschaftlich orientiert kann Konsum als „das Inanspruchnehmen von Gütern [...] zur Befriedigung individueller menschlicher Bedürfnisse“ (Di Giulio, Brohmann, Clausen, Defila, Fuchs, Kaufmann-Hayoz & Koch 2011, S. 47) definiert werden (vgl. auch Kirchgeorg & Piekenbrock 2012; Schramm 2007, S. 165). Bei einer solchen Definition stellt sich die Frage, was ein derartiges Inanspruchnehmen umfasst. „In einem engeren Verständnis wird Konsum als der Ge- und Verbrauch von Gütern bzw. Dienstleistungen verstanden. In einem weiteren Sinne werden zusätzlich die Auswahl (Selektion), die Anschaffung (Akquisition) sowie die Entsorgung bzw. Weitergabe (Disposition) einbezogen (vgl. Campbell 1998)“ (Fischer, Michelsen, Blättel-Mink & Di Giulio 2011, S. 76). Einige Autor(inn)en zählen zusätzlich die sozialen Praktiken im Kontext einer (enger gefassten) Konsumhandlung zum Konsumhandeln (vgl. Martens & Spaargaren 2005, S. 30). Noch weiter gefasst, werden außerdem die damit zusammenhängenden „Diskurse, Emotionen, Beziehungen, Rituale und Formen der Geselligkeit und Vergesellschaftung“ (Siegrist in Siegrist, Kaelble & Kocka 1997, S. 16 zitiert nach Schramm 2007, S. 165) als Konsum bezeichnet.

Als nächstes stellt sich die Frage, was unter den Gütern zu verstehen ist, deren Inanspruchnahme als Konsum definiert wird. Güter sind allgemein Mittel zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse (Theiler 2011, S. 263) und können sowohl Gegenstände als auch Dienstleistungen sein (Paschke 2005, S. 14). Sie müssen nicht marktförmig angeboten werden, sondern können auch durch die natürliche Umwelt oder soziale Beziehungsstrukturen wie z.B. Familien bereitgestellt werden (OECD 2002, S. 16; United Nations Development Programme 2006, S. 28). Nach Lancaster (1966, S. 133) befriedigen sie Bedürfnisse aufgrund bestimmter Eigenschaften, also nicht aus sich selbst heraus. Die Wirkung ist mit davon abhängig, mit welchen anderen Gütern ein Gut kombiniert (Lancaster 1966, S. 133f.) und in welcher Umgebung es genutzt wird (Hirsch 2006, S. 137). So erscheint z.B. eine Lenksperrbremse nur nützlich in Kombination mit einem Auto, das wiederum nur in Kombination mit einer per Auto befahrbaren Umgebung seinen Nutzen entfalten kann. Obwohl auch der öffentliche oder produktive Sektor als Nutzer von Gütern und/oder Dienstleistungen auftreten kann (vgl. OECD 2002, S. 16), soll sich Konsum im Folgenden nur auf die Inanspruchnahme von Gütern durch Konsument(inn)en als private Personen beziehen (vgl. Pesch 2010, S. 15; zur traditionellen Unterscheidung zwischen customer und consumer vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 5). Bei der Inanspruchnahme von Gütern agieren Konsument(inn)en in verschiedenen Rollen. Sheth, Mittal und Newman (1999, S. 6) gehen davon aus, dass bei einer marktförmigen Transaktion auf Seiten der Abnehmer/innen mindestens die drei verschiedenen Rollen Käufer/in, Bezahler/in und Nutzer/in vorhanden sind, die alle von der gleichen Person ausgefüllt werden können, aber nicht müssen.

Die Person, die ein Produkt auswählt (Käufer/in), muss nicht unbedingt diejenige sein, die es bezahlt und/oder es hinterher benutzt. So ist zum Beispiel bei einem Sachgeschenk in der Regel die schenkende Person Käufer/in und Bezahler/in und die beschenkte Person Nutzer/in. Bei einer dienstlichen Reise hingegen ist die reisende Person möglicherweise Käufer/in und Nutzer/in, aber nicht Bezahler/in. In den verschiedenen Rollen haben Konsument(inn)en ggf. unterschiedliche Bedürfnisse. So könnten z.B. Bezahler/innen daran interessiert sein, das Gut nicht sofort bezahlen zu müssen, Nutzer/innen könnten Interesse daran haben, dass es komfortabel zu bedienen ist und Käufer/innen könnten daran

interessiert sein, das Gut mit wenig Aufwand bestellen zu können. Vereinfachend wird häufig davon ausgegangen, dass ein/e Konsument/in sowohl Käufer/in, als auch Bezahler/in und Nutzer/in eines Gutes ist.

Wie man Konsumententscheidungen oder -handlungen klassifiziert und entsprechende Abläufe modelliert, hängt maßgeblich davon ab, wie man Konsument(inn)en konstruiert. Devinney, Auger und Eckhardt (2010, S. 41ff.) schlagen dafür vier stilisierte Typen von Konsument(inn)enbildern vor, auf die hier exemplarisch zurückgegriffen wird, um aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Konstruktionen ausfallen können. Als Idealtypen zeigen sie Eckpunkte des Denkbaren auf, die in der Realität allerdings meist nicht in Reinform, sondern gemischt vorkommen (zum Begriff des Idealtypus vgl. Hillmann 2007, S. 353f.). Nach der Typisierung von Devinney, Auger und Eckhardt (2010, S. 41ff.) kann man von Konsument(inn)en als rational informierten Verarbeitungseinheiten, als quasi-rational reaktiven Erwerbenden, als quasi-rationalen Ko-Wertschaffenden oder als Akteuren des adaptiven Unbewussten ausgehen.

Konsument(inn)en als rational informierte Verarbeitungseinheiten versuchen mit der Konsumhandlung eine optimale Bedürfnisbefriedigung zu erreichen. Sie kennen ihre Präferenzen und sind über das Angebot vollständig informiert. Aus diesem wählen sie das Gut aus, das am geeignetsten ist. Anbietende versuchen die Bedürfnisse der Konsument(inn)en vorherzusehen und sich daran anzupassen. (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 41)

Konsument(inn)en als quasi-rationale reaktive Erwerbende gehen ähnlich vor, allerdings suchen sie nicht nach der optimalen, sondern lediglich nach einer zufriedenstellenden Bedürfnisbefriedigung. Sie sind nicht vollständig und möglicherweise auch falsch informiert. Der akute Entschluss, etwas zu kaufen, ist abhängig von der konkreten Situation. Die wahrgenommenen Bedürfnisse der Konsument(inn)en sind beeinflussbar von emotionalen Reizen und Stimmungen. So können Anbietende versuchen, darauf Einfluss zu nehmen, wie sich die Bedürfnisse der Konsument(inn)en verändern. (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 41f.)

Für Konsument(inn)en als quasi-rationale Ko-Wertschaffende ist die Konsumhandlung eingebettet in einen größeren Kontext von Aktivitäten, mit denen sie ihren Lebensstil so gestalten, dass sie damit anderen Menschen gegenüber ihre Identität zum Ausdruck bringen (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 42). Ähnlich weisen Fischer, Michelsen, Blättel-Mink & Di Giulio (2011, S. 76f.) darauf hin, dass Produktion und Konsum nicht als strikt getrennt zu betrachten sind, da Konsument(inn)en nicht nur als Endverbraucher/innen auftreten, sondern auch als Ko-Produzierende oder Prosumer<sup>60</sup> ihrerseits zum (weiteren) Produktionsprozess beitragen. Über optimierendes oder satisfizierendes Handeln ist damit keine Aussage getroffen (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 42). Für Anbietende bedeutet dieser Blick auf Konsument(inn)en, dass sie sowohl Konsument(inn)en beeinflussen als auch auf deren Bedürfnisse reagieren können/müssen (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 42).

Die drei bisher beschriebenen Modelle gehen von bewussten Entscheidungen der Konsument(inn)en aus. Der Ansatz der Konsument(inn)en als Akteure des adaptiven Unbewussten dagegen geht davon aus, dass Konsumententscheidungen im Unbewussten getroffen und höchstens im Nachhinein rationalisiert werden (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S.

<sup>60</sup> Die Bezeichnung „Prosumer“ geht zurück auf Toffler 1980, vgl. dazu auch den Sammelband von Blättel-Mink & Hellmann 2010.

42f.). Das bedeutet, dass Konsument(inn)en nicht selbst auskunftsfähig sind zu den Motiven für ihre Konsumententscheidungen und -handlungen, da sie sie nicht bewusst treffen (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 42f.). Um Konsument(inn)en zu erreichen, müssen Anbietende versuchen, emotionale Reaktionen zu erzeugen, die im Nachhinein über Denkprozesse rationalisiert werden können (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 42f.). Wenn man annimmt, dass Konsument(inn)en rational oder quasi-rational agieren, kann man davon ausgehen, dass sie in der Lage sind, die Gründe für ihre Konsumententscheidung bzw. -handlung zu nennen, wenn man sie danach fragt. Betrachtet man Konsument(inn)en als quasi-rationale Ko-Wertschaffende, erscheint dies bereits fragwürdig. Im Fall der Konsument(inn)en als Akteure des adaptiven Unbewussten wäre generell davon auszugehen, dass die von Konsument(inn)en angegebenen Gründe nur nachträgliche Rationalisierungen und nicht Gründe für das Konsumhandeln sind, da die Typisierung impliziert, dass die Entscheidungen nicht bewusst getroffen werden.

Inwieweit eine Konsumhandlung bewusst ausgeführt wird, spielt auch für andere Einteilungen, wie beispielsweise die von Kaufmann-Hayoz, Bamberg, Defila, Dehmel, Di Giulio, Jaeger-Erben, Matthies, Sunderer und Zundel (2011, S. 94ff.) eine Rolle. Für sie ist „Bewusstseitsgrad“ neben „Bedeutung“ und „Prästrukturierung“ eine von drei Merkmalsdimensionen, nach denen sie individuelle Konsumhandlungen klassifizieren. Die Dimension „Bewusstseitsgrad“ kann die Ausprägungen annehmen, die auf einem Kontinuum zwischen „reflektiert“ und „nicht reflektiert“ angesiedelt sind (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 94). Die möglichen Ausprägungen der Dimension „Bedeutung“ liegen zwischen „essenziell“ und „nicht essenziell“ (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 94f.). Im Hinblick auf den „Grad der Prästrukturierung“ können unterschiedlich große Freiheitsgrade bei der Konsumhandlung identifiziert werden (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 95).

Dimension	Ausprägungsgrad auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen	
Bewusstseitsgrad	reflektiert	nicht reflektiert
Grad der Prästrukturierung	kleiner Freiheitsgrad	großer Freiheitsgrad
Bedeutung	essenziell	nicht essenziell

**Abb. 4:** Merkmalsdimensionen und -ausprägungen individueller Konsumhandlungen nach Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 94ff. (eigene Darstellung).

Beim Merkmal „Bewusstseitsgrad“ geht es um den kognitiven Aufwand, mit dem die Konsumhandlung für den Konsumenten / die Konsumentin verbunden ist. Als reflektiert gelten dabei Konsumhandlungen, bei denen die Person über die Konsumhandlung nachdenkt und aus verschiedenen Optionen die gewünschte bewusst auswählt (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 94). Andere Autor(inn)en differenzieren die verschiedenen Stufen für den Bewusstseitsgrad weiter aus. So unterscheiden Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein (2009, S. 418ff.) in Bezug auf Konsumententscheidungen extensive, limitierte, habitualisierte und impulsive Entscheidungen. Jungermann, Pfister und Fischer (2010, S. 31ff.) differenzieren nach kognitivem Aufwand bei einer Entscheidung in routinisierte, stereotype, reflektierte und konstruktive Entscheidungen.

**Tab. 7:** Einteilung von Entscheidungen nach Bewusstheitsgrad nach Kaufmann-Hayoz et al. (2011), Jungermann, Pfister & Fischer (2010) und Kroeber-Riel, Weinberg & Gröppel-Klein (2009) (eigene Darstellung)

Quelle	Einteilung von Entscheidungen nach Bewusstheitsgrad				
	reflektiert		nicht reflektiert		
Kaufmann-Hayoz et al. 2011					
Jungermann, Pfister & Fischer 2010	konstruktiv	reflektiert	stereotyp	routinisiert	
Kroeber-Riel, Weinberg & Gröppel-Klein 2009	extensiv	limitiert	habitua- lisiert		impulsiv

Reflektierte Entscheidungen im Sinne von Jungermann, Pfister und Fischer (2010, S. 34f.) sind solche, über die bewusst nachgedacht wird und für die nicht auf gewohnheitsmäßige Präferenzen zurückgegriffen werden kann, um einzelne Optionen zu bewerten. Konstruktive Entscheidungen sind darüber hinaus dadurch gekennzeichnet, dass sowohl die Optionen, aus denen gewählt werden kann, als auch die relevanten persönlichen Werte von dem/der Entscheider/in erst entwickelt werden müssen, um die Entscheidung treffen zu können (Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 35f.). Vergleichbar ist die Unterscheidung von Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein (2009, S. 423ff.) in extensives und limitiertes Entscheidungsverhalten. Für extensive Konsumententscheidungen benötigen Konsument(inn)en viele Informationen, sie müssen ihre Bewertungskriterien erst erarbeiten und brauchen vergleichsweise lange Entscheidungszeit (Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein 2009, S. 423). Damit entsprechen sie den konstruktiven Entscheidungen bei Jungermann, Pfister und Fischer (2010, S. 35f.).

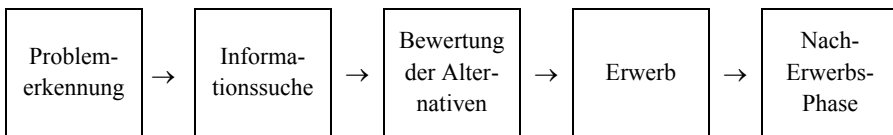
Limitierte Entscheidungen werden von Konsument(inn)en ebenfalls geplant und überlegt getroffen, die Optionsmenge umfasst aber nur wenige Alternativen („evoked set“) (Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein 2009, S. 424f.). Zur limitierten Entscheidung werden hauptsächlich Informationen herangezogen, die der Person bereits bekannt sind oder als Schlüsselinformationen unmittelbar zur Entscheidungsfindung beitragen (Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein 2009, S. 424f.). Die limitierten Entscheidungen bei Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein (2009) ähneln damit den reflektierten Entscheidungen bei Jungermann, Pfister und Fischer (2010). Im Schema von Kaufmann-Hayoz et al. (2011, S. 94ff.) wären sowohl konstruktive/extensive als auch reflektierte/limitierte Entscheidungen als „reflektiert“ einzuordnen.

Routinisierte Entscheidungen sind solche, bei denen eine Person automatisch zwischen immer gleichen Optionen wählt (Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 31). Zu Entscheidungen werden sie dadurch, dass früher einmal eine bewusst(er)e Wahl zwischen den Optionen stattgefunden hat, auf die nun gewohnheitsmäßig zurückgegriffen wird (Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 31). Bei stereotypen Entscheidungen wählen Entscheider/innen nach früher erlernten Bewertungsschemata holistisch und intuitiv eine Option aus (Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 33). Die Entscheidungen werden zwar meist als bewusste Entscheidungen erlebt, aber der kognitive Aufwand ist relativ gering, da die einzelnen Merkmale der Optionen nicht bewusst analysiert werden (Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 33).

Diesen Kategorien ähneln die habitualisierten Entscheidungen bei Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein (2009, S. 439ff.). Eine Gewohnheit kann dabei sowohl durch eigene oder fremde/stellvertretende Gebrauchserfahrungen gebildet als auch durch Persönlichkeitsmerkmale begünstigt werden (Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein 2009, S. 439ff.). Anhand der Beispiele in Kaufmann-Hayoz et al. (2011, S. 97) lässt sich erkennen, dass zu den „nicht reflektierten“ Konsumhandlungen sowohl routinisierte Entscheidungen im Sinne von Jungermann, Pfister und Fischer (2010, S. 31f.) gehören, wie z.B. das Betätigen einer Toilettenspülung, als auch stereotype Entscheidungen bzw. habitualisierte Entscheidungen im Sinne von Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein (2009, S.439ff.) wie z.B. die Auswahl von Milch (Sorte, Marke, Verpackungsart und Menge) im Supermarkt.

Die impulsiven Entscheidungen, die Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein (2009, S.447ff.) beschreiben, finden ungeplant, reizgesteuert und reaktiv statt. Sie sind weniger mit Denken als mit Fühlen verbunden (Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein 2009, S.447ff.). Anders als die routinisierten Entscheidungen bei Jungermann, Pfister & Fischer (2010, S. 31) werden sie weniger gewohnheitsmäßig als spontan durchgeführt. Dies ist damit der einzige Ansatzpunkt, der sich für eine nicht-bewusste Entscheidung bietet (im Sinne des Akteurs des adaptiven Unbewussten, vgl. Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 42f.). Ansonsten spielt es bei den genannten Autor(inn)en zwar eine Rolle, *inwieweit*, sie gehen aber grundsätzlich davon aus, *dass* eine Konsumhandlung bewusst ausgeführt wird (und eben nicht als Akteur des adaptiven Unbewussten, vgl. Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 42f.).

Zumindest für reflektierte Konsumhandlungen kann der Entscheidungsprozess, der zur Konsumhandlung führt bzw. sie begleitet, analytisch weiter zerlegt werden. Sheth, Mittal und Newman (1999, S. 520) untergliedern den Entscheidungsprozess bei individuellem Konsum in fünf Schritte: Problemerkennung, Informationssuche, Bewertung der Alternativen, Erwerb und Nach-Erwerbs-Phase.



**Abb. 5:** Phasen der individuellen Konsumententscheidung nach Sheth, Mittal und Newman (1999, S. 520).

Der Prozess beginnt damit, dass der/die Konsument/in ein Problem erkennt. Dies kann aufgrund eines internen Impulses entstehen (wie z.B. Hunger) oder aufgrund eines externen Impulses (wie z.B. eines Werbeplakats für etwas Essbares) (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 520f.). In diesem Sinn kann durch einen entsprechenden Impuls auch eine Situation als Problem wahrgenommen werden, die der/die Konsument/in bisher als normal hingegenommen hatte (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 522). Hat ein/e Konsument/in ein solches Problem wahrgenommen, beginnt er/sie mit der Informationssuche über verschiedene Kanäle (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 524f.). Dabei wird sowohl auf Informationen der Anbietenden zurückgegriffen als auch auf persönliche Quellen (z.B. Empfehlungen aus dem Bekanntenkreis) oder unabhängige Quellen (wie z.B. Marktübersichten oder Testberichte) (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 525f.). Wie viel Zeit

und Energie ein/e Konsument/in in die Informationssuche investiert, ist abhängig von verschiedenen Faktoren, wie z.B. dem wahrgenommenen Risiko der Entscheidung, der subjektiven Wichtigkeit des Gutes und der Vertrautheit mit dem Gut aus ähnlichen früheren Informationssuchen (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 529ff.).

Nach der Informationssuche bewertet der/die Konsument/in die verschiedenen Alternativen (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 536). Dabei können Konsument(inn)en verschiedene Strategien anwenden (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 536ff.). Kompensatorische Strategien versuchen alle relevanten Merkmale eines Gutes einzubeziehen und Vor- und Nachteile verschiedener Aspekte gegeneinander abzuwägen, wobei ein guter Wert in einem Aspekt einen schlechten Wert in einem anderen ausgleichen kann (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 536ff.; Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 123ff.). Non-kompensatorische Strategien werden angewendet, wenn bestimmte Mindestanforderungen nicht unterschritten werden dürfen bzw. die Ausprägung bestimmter Aspekte nicht durch die Ausprägung anderer ausgeglichen werden kann (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 538ff.; Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 120ff.). Dabei ist im Fall von Konsumententscheidungen davon auszugehen, dass Konsument(inn)en keine optimale Lösung finden und diese auch nicht unbedingt anstreben (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 544). Stattdessen wird nach einer Lösung gesucht, die als zufriedenstellend empfunden wird („satisficing“, vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 544 unter Bezug auf Simon 1957, empirisch siehe Abschnitt 4.1.1.).

Nach der Bewertung der verschiedenen Alternativen folgt die Kaufphase, in der der/die Konsument/in das Gut erwirbt (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 544ff.) bzw. tatsächlich in Anspruch nimmt. Aus der Auswahl einer Option ergibt sich eine Kaufabsicht, die dann in die Tat umgesetzt wird, entsprechende Bedingungen vorausgesetzt (z.B. die Verfügbarkeit des gewünschten Gutes im Angebot), (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 544ff.).

Darauf folgt eine Nach-Erwerbs-Erfahrung, die wiederum als vierschrittiger Prozess beschrieben werden kann (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 547ff.). Diese Nach-Erwerbs-Phase beginnt damit, dass der/die Konsument/in versucht, seine/ihre getroffene Entscheidung zu bestätigen (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 548). Im zweiten Schritt wird das erworbene Gut tatsächlich genutzt und der/die Konsument/in bewertet, wie gut das ausgewählte Gut seine/ihre Bedürfnisse befriedigt, was im dritten Schritt entweder zu Zufriedenheit oder zu Unzufriedenheit führt (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 549f.). Abhängig von dieser (Un-)Zufriedenheit ist, welche der drei Reaktionsmöglichkeiten „exit“, „voice“ und „loyalty“ (Hirschman 1970) der/die Konsument/in im vierten Schritt im Hinblick auf zukünftige Konsumententscheidungen wählt (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 550).

Die Exit-Reaktion bedeutet, dass der/die Konsument/in sich aus Unzufriedenheit entschließt, ein Produkt dieser Art/Marke o.ä. nicht mehr zu benutzen (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 550). Die Voice-Reaktion bedeutet, dass der/die Konsument/in sich bei der anbietenden Stelle beschwert (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 550f.). Ist der/die Konsument/in zufrieden, entscheidet er/sie sich möglicherweise für die Loyalty-Reaktion und kauft ein Produkt dieser Art/Marke o.ä. wiederholt (Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 552f.).

Wie frei eine Person in ihrer Entscheidung ist, erfassen Kaufmann-Hayoz et al. (2011, S. 95) über die Dimension „Grad der Prästrukturierung“. Diese bezieht sich auf die Fähig-

keiten und sonstigen Eigenschaften des Individuums sowie auf Kontextfaktoren (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 95). Einen kleinen Freiheitsgrad haben Konsument(inn)en bei Konsumhandlungen, bei denen sie nicht unter verschiedenen Optionen wählen können, z.B. weil kein Alternativangebot vorhanden ist, weil es bestimmte Vorschriften gibt, die die Konsumhandlung regeln oder weil die Konsumhandlung (subjektiv) unverzichtbarer Teil eines größeren Handlungszusammenhangs ist (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 95). Ein großer Freiheitsgrad besteht dagegen bei Konsumhandlungen, bei denen der/die Konsument/in wählen kann, ob er/sie die Konsumhandlung ausführt, welche Güter er/sie in Anspruch nimmt oder wie er/sie die Güter nutzt (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 95).

Wie eine Konsumhandlung prästrukturiert ist, hängt davon ab, in welchem Kontext sie stattfindet (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 99). Als Kontexte, in die Konsumhandlungen eingebunden sein können, nennen Kaufmann-Hayoz et al. (2011, S. 98ff.) alltägliche soziale Interaktionen, Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Milieus sowie institutionelle, kulturelle, technische und räumliche Zusammenhänge. Aus diesen Kontexten ergibt sich z.B., was von einzelnen Konsument(inn)en sozial erwartet wird, welche Möglichkeiten sie haben, sich über bestimmte Konsumhandlungen als Mitglieder von Gruppen darzustellen und als Gruppenmitglieder von anderen identifiziert zu werden. Wie sich die Regeln für den Konsum in verschiedenen Milieus unterscheiden können, zeigt sich z.B. bei den SIGMA Milieus, deren Anwendung Ascheberg (2006) thematisiert, oder bei den Sinus-Milieus, die genutzt werden können, um Zielgruppen für Produkte und Kommunikationsmaßnahmen zu definieren (vgl. Homburg & Krohmer 2009, S. 740f., 1040f.). Je nach Kontext wird unterschiedlichen Gütern kulturell zugeschrieben, besonders erstrebenswert oder wertvoll zu sein. Kontextfaktoren bestimmen auch, wie technische Installationen vorgenommen und Räume gestaltet werden, die ihrerseits jeweils bestimmte Konsumhandlungen begünstigen und dazu beitragen, dass sie sich verfestigen (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 98ff.; vgl. auch Kaufmann-Hayoz 2006). So wird z.B. von den Eltern von Schulkindern erwartet, dass sie diese mit entsprechenden (teils bestimmten) Schulmaterialien ausstatten oder von Teilnehmer(inne)n bestimmter Veranstaltungen, dass sie in Abendgarderobe erscheinen. Auch ein Warteraum mit Kaffeeautomat prästrukturiert die Konsumhandlung, indem er dazu einlädt, Kaffee zu trinken, ebenso wie Rolltreppen und Aufzüge ein komfortables Gegenangebot zum Treppensteigen machen.

Mit der Merkmalsdimension der Bedeutung bezeichnen Kaufmann-Hayoz et al. (2011, S. 94f.), welche Rolle die Konsumhandlung für den Konsumenten / die Konsumentin spielt. Versteht man, wie oben mit Di Giulio et al. (2011, S. 47) Konsum als „das Inanspruchnehmen von Gütern [...] zur Befriedigung individueller menschlicher Bedürfnisse“, so richtet sich der Fokus bei dieser Merkmalsdimension darauf, welche Bedürfnisse befriedigt werden sollen. Dies weist auf die verschiedenen Funktionen hin, die Konsum haben kann, ist aber nicht identisch damit.

Konsum kann zum Beispiel die Funktion haben, die eigene Identität zu konstruieren, sich sozial abzugrenzen, soziale Kohäsion aufrecht zu erhalten, persönliche oder kollektive Bedeutung zu erzeugen oder funktionale Bedürfnisse zu befriedigen (Jackson 2006, S. 8; vgl. auch Etzioni 1998, S. 633, United Nations Development Programme 2006, S. 27ff.). In diesen verschiedenen Funktionen kann die jeweilige Konsumhandlung für eine Person subjektiv mehr oder weniger bedeutsam sein. Dabei gilt als „essenziell“ das, was „für ein Individuum sehr wesentlich [...] [ist] für seine Vorstellung eines guten Lebens“ (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 95). Dies geht explizit über das hinaus, was Di Giulio et al.

(2011, S. 56) als „objektive Bedürfnisse“<sup>61</sup> bezeichnen und schließt „subjektive Wünsche“ ein, wie z.B. das Tragen von Markenkleidung (vgl. Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 95). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Konsum als Inanspruchnahme von Gütern zur Bedürfnisbefriedigung verstanden werden kann (vgl. z.B. Di Giulio et al. 2011, S. 47). Verschiedene Konsumbegriffe unterscheiden sich danach, wie weit dieses Inanspruchnehmen gefasst wird (vom bloßen Verbrauch des Guts über entsprechende Auswahl- und Entsorgungsprozesse bis hin zu damit verbundenen Diskursen und Ritualen). Güter müssen dabei weder materiell sein (unter den weiten Güterbegriff fallen z.B. auch Dienstleistungen), noch müssen sie marktförmig angeboten werden. Wer Güter in diesem Sinn in Anspruch nimmt, ist Konsument/in<sup>62</sup>. Als solche/r handelt er/sie in verschiedenen Rollen (als Käufer/in, Bezahler/in und Nutzer/in).

Wie gezeigt wurde, werden nicht unbedingt alle Rollen von der gleichen Person eingenommen, obwohl häufig vereinfachend davon ausgegangen wird. Um Verständnis dafür zu schaffen, welche unterschiedlichen Grundannahmen verschiedenen Forschungsarbeiten im Feld des Konsums zugrunde liegen, wurden exemplarisch verschiedene Typen von Konsument(inn)en vorgestellt (vgl. Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 41ff.). Diese unterscheiden sich unter anderem danach, ob den Konsument(inn)en bewusste Entscheidungen beim Konsum unterstellt werden. Die Bewusstheit stellt, neben der Bedeutung und dem Grad der Prästrukturierung ein zentrales Merkmal dar, anhand dessen Kaufmann-Hayoz et al. (2011, S. 94f.) Entscheidungen klassifizieren. Auch wenn eine Konsumhandlung auf einer Entscheidung beruht, kann diese unterschiedlich bewusst ausfallen (von routinisiert bis konstruktiv, vgl. Jungermann, Pfister & Fischer 2010, S. 31ff.).

Betrachtet man den bewussten Entscheidungsprozess näher, lässt sich dieser analytisch weiter zerlegen in Problemerkennung, Informationssuche, Bewertung der Alternativen, Erwerb und Nach-Erwerbs-Phase (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 520). Wie frei ein/e Konsument/in in seiner/ ihrer Entscheidung ist, hängt unter anderem davon ab, in welchen Kontext die Konsumhandlung eingebettet ist. Dies geht als Merkmal „Grad der Prästrukturierung“ ebenfalls in die Kriterien zur Klassifizierung von Kaufmann-Hayoz et al. (2011, S. 94ff.) ein. Da Konsumhandlungen außerdem viele verschiedene Funktionen erfüllen, die über die funktionale Bedürfnisbefriedigung hinausgehen (vgl. Jackson 2006, S. 8), sollten diese bei der Analyse einer Konsumphänomens mit bedacht werden. In den verschiedenen Funktionen erhalten Konsumhandlungen für Konsument(inn)en subjektiv unterschiedliche Bedeutung im Hinblick auf ihre „Vorstellung eines guten Lebens“ (Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 95).

Aufbauend auf dem obigen Überblick über das Feld des Konsums allgemein soll im Folgenden geklärt werden, was unter nachhaltigem Konsum zu verstehen ist.

<sup>61</sup> Di Giulio et al. (2011, S. 56) definieren objektive Bedürfnisse als „individuelle Konstrukte des Wollens menschlicher Subjekte, die sich nachvollziehbar (und damit hinreichend überzeugend) auf Fähigkeiten und Eigenschaften beziehen, die in einem anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des guten Lebens als universal geltende (und damit objektive) Elemente eines guten Lebens festgehalten sind“. Als „legitime Bedürfnisse“ sind sie ethisch nicht verhandelbar, sondern müssen gewährleistet werden (Di Giulio et al. 2011, S. 56). In Abgrenzung davon bestimmen Di Giulio et al. (2011, S. 56) subjektive Wünsche als „individuelle Konstrukte des Wollens menschlicher Subjekte, die [...] nicht nachvollziehbar (und damit nicht hinreichend überzeugend) auf Fähigkeiten und Eigenschaften rückführbar sind, die in einem anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des guten Lebens als universal-menschliche Elemente eines guten Lebens festgehalten sind“.

<sup>62</sup> In dieser Arbeit werden nur Privatpersonen als Konsument(inn)en betrachtet.



## 2.4.2 Nachhaltiger Konsum

Einerseits kann Konsum als natürlich betrachtet werden, denn alle Organismen müssen Ressourcen abbauen, um biologisch zu überleben (Princen 2006, S. 56f.; Michaelis 2006, S. 329). Diese aus ökologischer Perspektive natürlichen Vorgänge schließen ein, dass sich eine Spezies zu Ungunsten einer anderen ausbreiten kann (Princen 2006, S. 57). Bezieht man andererseits menschliche Belange in die Betrachtung ein, kann man bestimmte Konsummuster als problematisch bewerten (Princen 2006, S. 57). Obwohl sich in der Agenda 21 bereits ein ganzes Kapitel mit nachhaltigem Konsum beschäftigt, wird dieser dabei nicht klar definiert, sondern es wird versucht, ihn aus seinem Gegenteil, dem nicht-nachhaltigen Konsum, zu bestimmen (vgl. Fischer, Michelsen, Blättel-Mink & Di Giulio 2011, S. 74).

Positiv, wenn auch noch grob, kann als nachhaltiger Konsum ein Konsum verstanden werden, der sich am Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert (Heidbrink & Schmidt 2011, S. 31). Aufbauend auf dem Nachhaltigkeitsbegriff der Vereinten Nationen bedeutet nachhaltiger Konsum z.B. für Defila, Di Giulio & Kaufmann-Hayoz (2011, S. 13), „dass der Erwerb, die Nutzung und die Entsorgung von Gütern in einer Weise geschieht, die dazu beiträgt, dass alle Menschen – gegenwärtige wie künftige – ihre (Grund-)Bedürfnisse und ihren Wunsch nach einem guten Leben verwirklichen können“. Wie die Diskussion des Nachhaltigkeitsbegriffs in Abschnitt 2.1.1 gezeigt hat, bleibt damit noch deutlicher Interpretationsspielraum (vgl. auch OECD 2002, S. 17).

Häufig wird auf eine Definition des Norwegischen Umweltministeriums bzw. des Oslo Symposiums von 1994 zurückgegriffen, die sich an der Brundtland-Definition nachhaltiger Entwicklung orientiert und nachhaltigen Konsum definiert als die Nutzung von Gütern

„that respond to basic needs and bring a better quality of life, while minimising the use of natural resources, toxic materials and emissions of waste and pollutants over the life-cycle, so as not to jeopardise the needs of future generations“ (Norwegian Ministry of Environment, 1994 zitiert nach OECD 2002, S. 16; vgl. auch Fuchs & Lorek 2005, S. 261; Hess 2010, S. 26; Fischer et al. 2011, S. 74f.).

Diese Definition ist jedoch nicht unproblematisch, da sie beispielsweise in Bezug auf toxische Materialien bereits konkret wird, aber keine ähnlichen Konkretisierungen für andere Nachhaltigkeitsdimensionen enthält (Fischer et al. 2011, S. 79).

Belz und Bilharz (2007, S. 27f.) unterscheiden zwischen nachhaltigem Konsum im engeren und im weiteren Sinn. Während im weiteren Sinn schon Konsumoptionen als nachhaltig gelten, die die ökologische und/oder soziale Belastung im Vergleich zu einer konventionellen Option verringern, gelten im engeren Sinn nur Konsummuster als nachhaltig, die das Ziel der Nachhaltigkeit nicht gefährden würden, wenn sie sich inter- und intragenerationell allgemein durchsetzten (vgl. Belz & Bilharz 2007, S. 27f.).

Eine weitere Frage, die sich zur Unterscheidung stellt, ist die, auf wen sich die Nachhaltigkeitsüberlegungen für den Konsum beziehen. Was schädliche Auswirkungen auf eine Spezies insgesamt hat, wenn man den entsprechenden Konsum dieser Spezies aggregiert, und was insofern kollektiv planungsrationell unnachhaltig ist, muss auf individueller Ebene nicht unbedingt schädlich wirken (vgl. die Unterscheidung zwischen „over-consumption“ und „misconsumption“ bei Princen 2006, S. 57). Auch umgekehrt gilt, dass, was individuell schädlich wirkt, für die Spezies insgesamt ungefährlich sein kann. So mag

z.B. übermäßiger Zuckerkonsum die Kariesgefahr der einzelnen Konsumierenden erhöhen, ohne deswegen für die Spezies insgesamt größere Probleme aufzuwerfen. Das Fliegen andererseits mag der einzelne Fluggast gesundheitlich problemloser verkraften als die Menschheit die Umweltfolgen des Fliegens insgesamt.

Außer in Bezug darauf, welche Auswirkungen betrachtet werden, unterscheiden sich Definitionen von nachhaltigem Konsum auch danach, in welchem Ausmaß sie davon ausgehen, dass sich Konsument(inn)enverhalten und Lebensstile ändern müssen, um nachhaltigen Konsum zu erreichen (Jackson 2006, S. 4f.). Während manche Definitionen voraussetzen, dass „nachhaltig konsumieren“ „weniger konsumieren“ bedeutet, wird diese Sichtweise von anderen Definitionen, z.B. der des United Nations Environment Programme 1999 (zitiert nach Jackson 2006, S. 5) explizit abgelehnt: „Sustainable consumption is not about consuming less, it is about consuming differently, consuming efficiently, and having an improved quality of life.“ Einigkeit mag in weiten Teilen noch darüber bestehen, dass derzeitige Konsummuster unnachhaltig sind, die Vorstellungen darüber, wie man sie nachhaltig gestalten könnte, gehen aber weit auseinander.

Die Diskussion schließt hier an drei verschiedene Nachhaltigkeitsstrategien an, die sich unterscheiden lassen (vgl. z.B. Linz 2004, S. 7; Winterfeld 2007, S. 47; Huber 2011, S. 172): Effizienz, Suffizienz und Konsistenz. Effizienzforderungen zielen darauf ab, Ressourcen ergiebiger einzusetzen und zu nutzen (z.B. Linz 2004, S. 7f.), wohingegen Suffizienzforderungen darauf setzen, dass der Ressourcenverbrauch sinkt, weil weniger Güter nachgefragt werden (z.B. Linz 2004, S. 7). Konsistenzforderungen beziehen sich auf Industrien, die so umstrukturiert werden sollen, dass ihre Stoffwechselprozesse die der Ökosysteme nicht beeinträchtigen (Linz 2004, S. 8f.). Ressourcen und Senken sollen dabei nicht weniger, sondern anders genutzt werden (Huber 2011, S. 173). Dafür wird auf Innovationen gesetzt, die meist technologisch ausgerichtet sind, aber auch institutionell oder sozial sein könnten (Huber 2011, S. 173 unter Rückgriff auf die Umweltinnovationsdefinition von Klemmer et al. 1999).

Da sich Konsistenz-Bestrebungen auf einen industriellen Strukturwandel beziehen (Huber 2011, S. 171), der im Bereich individuellen Konsumhandelns nicht umsetzbar ist, wird im Folgenden nur auf Effizienz und Suffizienz weiter eingegangen. Dass die Herangehensweisen unterschiedlich sind, bedeutet nicht, dass sich die Forderungen widersprechen (vgl. z.B. Linz 2004, S. 8f.). Jackson (2006, S. 6) weist auf den Unterschied zwischen Konsum als Verbrauch materieller Ressourcen und ökonomischem Konsum hin: Endverbraucher/innen kaufen in der Regel keine Rohstoffe, sondern verarbeitete Güter. Für diese Güter kann unterschiedlicher Rohstoffeinsatz erforderlich sein, und die Güter können unterschiedliche Auswirkungen haben. Damit sind ökonomischer Konsum und materiell-rsourcenbezogener Konsum nicht deckungsgleich. Theoretisch ist es also möglich, Wirtschaftswachstum von Ressourcenverbrauch unabhängig zu betrachten.

Die Positionen „weniger konsumieren“ (Suffizienz) und „effizienter konsumieren“ (Effizienz) müssen sich folglich nicht widersprechen, wenn sie sich im einen Fall auf den Verbrauch materieller Güter und im anderen Fall auf den ökonomischen Konsum beziehen. Sie sind sich einig darin, dass sorgfältiger (sparsamer) mit Ressourcen umgegangen werden sollte, unterscheiden sich aber in den Schlussfolgerungen, die sie daraus für den ökonomischen Konsum ziehen. So konstatiert z.B. Jackson (2006, S. 6) noch für 2006, dass Menschen rohstoffbenötigende Güter kaufen, und meint daher, dass es naiv und unauf-

richtig erscheinen mag, simplifizierend dazu aufzurufen, den Materialverbrauch zu reduzieren und dabei das Wirtschaftswachstum beizubehalten. Realpolitisch geht Huber (1999, S. 12) davon aus, dass effizienz- und suffizienzorientierte Positionen nicht vereinbar seien, da sie von unterschiedlichen Interessengruppen vertreten würden (Huber 1999, S. 12; Huber 2011, S. 170f.). Im Folgenden soll daher zum besseren Verständnis sowohl die suffizienz- als auch die effizienzorientierte Position näher beschrieben werden.

#### 2.4.2.1 *Suffizienz: Weniger konsumieren und zufrieden sein*

Über die suffizienzorientierte Position des „weniger Konsumierens“ weist die Diskussion um nachhaltigen Konsum Schnittmengen mit der allgemeinen Konsumkritik auf, die ihrerseits ebenfalls kritisiert wurde. In der Regel bezieht sich die Skepsis gegenüber Konsum und entsprechende Konsumkritik auf materielle Güter und ihre Auswirkungen und ist damit zugleich eine Materialismuskritik. Als solche gab es sie bereits deutlich vor dem 20. Jahrhundert: Verschiedene Weltreligionen sprechen sich für Zufriedenheit mit dem Vorhandenen und gegen das Ansammeln von Reichtum aus (vgl. United Nations Development Programme 2006, S. 31 unter Bezug auf Parthasarathi 1997). Miller (2001a, S. 227) resümiert, „consumption has throughout the history been seen as intrinsically evil“. Wenig milder formuliert Campbell (1994, S. 503) zu dieser Tendenz: „if it is not exactly ‘bad‘, it can have nothing whatever to do with that which is good, true, noble or beautiful“. Diese Grundidee liegt auch den konsumkritischen Überlegungen aus dem 20. Jahrhundert zugrunde. Problematisiert wird Konsum dabei vorrangig aus zwei Gründen. Er scheint einerseits Konsument(inn)en nicht das bieten zu können, was sie sich davon erhoffen, und er leistet in seiner übermäßigen Form andererseits einen Beitrag zur weltweiten Armut.

Das erste Argument gründet sich hauptsächlich darauf, dass Konsum nicht glücklich mache (vgl. Durning 2006, S. 134; Etzioni 1998, S. 628ff. und Schor 2006, S. 192). Dies wird zum einen auf menschliche Gier und zum anderen (aber durchaus damit verbunden) auf falsche Erwartungen zurückgeführt. Bereits Aristoteles betrachtete die Gier des Menschen als unstillbar, Tolstoi kam über 2000 Jahre später zu einem ähnlichen Ergebnis (Durning 2006 unter Bezug auf VandenBroeck 1978). Campbell (1994, S. 507) geht davon aus, dass das hohe Konsumniveau moderner Gesellschaften nicht vorrangig zustande kommt, weil viele Menschen konsumieren, sondern weil einige Menschen besonders viel konsumieren, was er wiederum auf die Unersättlichkeit der Konsument(inn)en zurückführt. Diese Unstillbarkeit der subjektiv wahrgenommenen Bedürfnisse und Wünsche erklärt z.B. Durning (2006, S. 134) damit, dass Bedürfnisse und Wünsche sozial bestimmt seien.

Campbell (1994, S. 510ff.) bringt die fortwährende Ergänzung von Konsument(inn)enwünschen mit Tagträumen in Verbindung. In Tagträumen kommen Konsument(inn)en zu idealisiertem Genuss (Campbell 1994, S. 512). Als ‚neu‘ wahrgenommene Güter werden dann als Chance betrachtet, diesen Genuss real zu erleben (Campbell 1994, S. 512). Da die Realität hinter dem Ideal fast immer zurückbleibt, erscheint vor diesem Hintergrund verständlich, warum das Interesse einer Konsumentin / eines Konsumenten an einem Gut häufig schnell wieder nachlässt, sobald es in ihren / seinen Besitz gekommen ist (Campbell 1994, S. 512). Schor (2006, S. 178f.) zeigt darüber hinaus anhand des sogenannten Diderot-Effekts, wie bei dem Versuch, Bedürfnisse durch Konsum zu befriedigen, neue, weitere Bedürfnisse entstehen können: Aus dem Wunsch, dass die konsumierten Güter zusammenpassen sollen, legt eine Konsumententscheidung bereits einen Grundstein für die

nächste. Ein neues Sofakissen kann das alte Sofa vergleichsweise unpassend erscheinen lassen, zum neuen Sofa passt ein neuer Couchtisch besser und so weiter. Schor (2006, S. 190) geht davon aus, dass Wettbewerbskonsum (als Konsum, der auf das materielle Mit-haltenkönnen innerhalb der Peergroup angelegt ist), zu einem Gefangenendilemma<sup>63</sup> führe, da die Handlungsanreize für die Einzelnen zu einem Ergebnis führen, das für alle Beteiligten suboptimal ist.

Zu den falschen Erwartungen, die Konsument(inn)en an die Wirkungen von Konsum haben, gehört z.B. nach Ansicht von Durning (2006, S. 134), dass sie durch Konsum glücklich(er) würden. Dies sei aus psychologischer Perspektive aber eher von starken sozialen Beziehungen und der Freizeitqualität abhängig als vom Einkommen (Durning 2006, S. 134; vgl. auch Lane 1994). Auch das Bedürfnis, die eigene Identität zu erleben, werde vergeblich versucht, über Konsum zu befriedigen (Elgin 2006, S. 153)<sup>64</sup>. Hirsch (2006, S. 138) betont darüber hinaus, dass aus seiner Sicht wertvolle Aspekte menschlichen Zusammenlebens durch zunehmende Kommerzialisierung untergraben würden und nennt als Beispiele, dass mehr Verträge dazu führten, dass ohne Vertrag kaum mehr etwas erwartet werden könne. Ein Gut sei, wenn man es kaufen müsse, eben nicht mehr das gleiche Gut (Hirsch 2006, S. 140f.). Insofern biete die Kommerzialisierung in manchen Bereichen keine Chance, Bedürfnisse effizient zu befriedigen (Hirsch 2006, S. 142). Was Konsument(inn)en in einer kommerzialisierten Situation wählen, sei damit nicht unbedingt, was sie wollen, sondern nur, was sie haben können in einer Situation, in der der Markt technisch nicht in der Lage ist, ihre Bedürfnisse zu befriedigen (Hirsch 2006, S. 142).

Neben dem individuellen Argument für eine Konsumreduktion (da Konsum die in ihn gesetzten Erwartungen nicht erfüllen kann), ist ein weiteres Argument, dass eine Konsumreduktion nötig ist, um die weltweite Armut zu lindern (vgl. z.B. Elgin 2006, S. 151). Dieses Argument basiert anscheinend auf der Idee, dass eine vorhandene Gütermenge für mehr Menschen ausreicht, wenn die einzelnen Personen weniger davon in Anspruch nehmen (vgl. z.B. Linz 2004, S. 25).

Wenn man die menschlichen Wünsche als unstillbar und die Erwartungen an Konsum als fehlgeleitet betrachtet, könnte man daraus schließen, dass Konsument(inn)en einfach weniger konsumieren sollten (vgl. z.B. Meadows 2008). Eine solche Suffizienzstrategie umzusetzen, erweist sich allerdings aus verschiedenen Gründen als schwierig. Zu diesen Gründen gehören verschiedene Funktionen von Konsum, die über die direkte Bedürfnisbefriedigung durch das jeweilige Gut hinausgehen.

<sup>63</sup> Ein Gefangenendilemma ist eine formale Struktur, auf die häufig zurückgegriffen wird, um Situationen zu analysieren, in denen ein Interessenkonflikt vorliegt (vgl. Schick 2001, S. 12059). Der Begriff kommt von einer spieltheoretisch analysierten Beispielsituation, bei der zwei Personen (Verdächtige/Gefangene) eine kleinere und eine schwerwiegendere Straftat begangen haben, von denen ihnen nur die kleinere nachgewiesen werden kann. Die beiden werden einzeln befragt, ohne die Möglichkeit zu haben, sich abzustimmen. Die Polizei bzw. Staatsanwaltschaft gibt Ihnen verschiedene Optionen vor: Gesteht keiner der Verdächtigen, bekommen beide eine kurze Haftstrafe wegen des kleineren Delikts; gestehen beide, erhalten beide eine Haftstrafe mittlerer Länge; gesteht nur einer der beiden, bekommt dieser eine sehr kurze oder keine Haftstrafe und der andere wird mit einer langen Haftstrafe belegt. Es zeigt sich, dass für jeden Verdächtigen individuell besser ist, zu gestehen, um nur die sehr kurze oder mittlere Haftstrafe zu erhalten und nicht die lange, wodurch dann allerdings beide mit der mittleren Haftstrafe belegt werden, während es für beide kollektiv betrachtet besser wäre, nicht zu gestehen, da sie dann beide mit einer kurzen Haftstrafe für das kleine Delikt davonkämen. Vgl. z.B. Schick 2001, S. 12059; Voigt 2011, S. 39f.

<sup>64</sup> Elgins Kritik bezieht sich nicht nur auf materiellen oder marktförmigen Konsum, sondern auf den Überfluss allgemein, dem er die Einfachheit entgegensetzt. So soll z.B. die zwischenmenschliche Kommunikation vereinfacht werden, indem unnütze Gespräche durch Schweigen ersetzt werden.

Besonders die sozialen und identitätsbezogenen Funktionen von Konsum spielen hier eine Rolle. So gehen verschiedene Konsumtheoretiker/innen davon aus, dass Menschen mit ihrem Konsum ihre soziale Position anzeigen und anderen Menschen kommunizieren (vgl. z.B. Campbell 1994, S. 506 unter Bezug auf Veblen; Douglas 2006, S. 243; Brekke & Howarth 2006, S. 253ff.)<sup>65</sup>. Was eine Person konsumiert, zeigt an, wie erfolgreich sie Einkommen erwirtschaftet, was als Zeichen ihrer Fähigkeiten ihr Selbstbild bzw. ihre Identität festigt (Brekke & Howarth 2006, S. 253f.). Dafür wird angestrebt, dass das eigene Konsumniveau höher ist als das durchschnittliche Konsumniveau der Gesellschaft (Brekke & Howarth 2006, S. 254).

Schon Veblen ging Ende des 19. Jahrhunderts davon aus, dass demonstrativer Konsum genutzt werde, um die höchste soziale Schicht nachzuahmen (vgl. Campbell 1994, S. 506<sup>66</sup>). McCracken (2006, S. 275) betrachtet Konsumgüter als Brücke zwischen der Realität und den Idealen einer Kultur. Sie ermögliche den Konsument(inn)en insofern, zu kommunizieren, wer sie gern wären, und zeige auf, welche Ideale eventuell umgesetzt werden könnten, wenn die Umstände es nicht verbieten würden (McCracken 2006, S. 275).

Fraglich ist, in welchem Verhältnis die Bedeutung des kommunikativen Nutzens und des direkten Nutzens eines Gutes stehen (Brekke & Howarth 2006, S. 258). Hamilton (2010, S. 571) meint, dass Bürger/innen in „Western societies“ (gemeint sind wohl Hypersuffizienzgesellschaften<sup>67</sup>) ihre Identität stärker aus ihrem Konsum als über ihren Arbeitsplatz, ihre Schichtzugehörigkeit oder ähnlich beziehen (vgl. auch Miller 2001a, S. 234 unter Verweis auf Miller 1987). Dadurch sei die Anforderung, den eigenen Konsum zu verändern, nicht nur eine Aufforderung zur Verhaltens-, sondern auch zur Identitätsänderung, was auf diejenigen, deren Identität es betrifft, bedrohlich wirken könne (Hamilton 2010, S. 571). Die große Bedeutung, die Konsum für die Identität von Personen in Hypersuffizienzgesellschaften hat, führt Campbell (1994, S. 518) zur Annahme, wesentliche Veränderungen dieser Konsummuster „would therefore require no minor adjustment to our way of life, but the transformation of our civilization“.

Passend zur identitätsstiftenden bzw. -kommunizierenden Funktion sind manche Lebensstile stärker an Suffizienz ausgerichtet als andere: So gibt es beispielsweise Menschen, die ihre Lebensführung freiwillig weniger aufwändig gestalten („voluntary simplicity“<sup>68</sup>), wobei es vorrangig um eine bessere Befriedigung psychischer Bedürfnisse durch reduzierten Konsum geht. Ein Grund dafür kann die Erfahrung sein, dass Bedürfnisse höherer Ordnung, wie z.B. das Bedürfnis nach Authentizität, nicht über Konsum befriedigt werden können, nachdem die Grundbedürfnisse befriedigt sind (vgl. Zavestoski 2002, S. 162).

<sup>65</sup> Die Theorien werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt, da es auf die Unterschiede im Einzelnen hier nicht ankommt, sondern nur ein Überblick über die sozialen Funktionen von Konsum angestrebt wird.

<sup>66</sup> Campbell (1994, S. 506) kritisiert an Vebbens Theorie, sie sei ahistorisch, theoretisch zusammenhanglos und empirisch falsch.

<sup>67</sup> Der Begriff der Hypersuffizienzgesellschaft wird, vergleichbar dem Galbraith'schen Konzept der „Überflussgesellschaft“, in diesem Text verwendet „für den strukturellen Zustand und für die sozialen Probleme einer hochentwickelten Industriegesellschaft“ (Hillmann 2007, S. 911). Das relative geringe Risiko für ein Leben in absoluter Armut in diesen Gesellschaften steht im Vordergrund, also weniger das Haben-Wollen als das Zum-Überleben-Brauchen, ohne in Abrede zu stellen, dass im volkswirtschaftlichen Sinn auch in Hypersuffizienzgesellschaften Knappheit herrscht, solange „die Gesellschaft weniger anzubieten hat, als die Menschen haben wollen“ (Mankiw 2004, S. 3).

<sup>68</sup> Vgl. zu „voluntary simplicity“-Bewegungen z.B. Alexander & Ussher 2012, Craig-Lees & Hill 2002 und Sandlin & Walther 2009.

Derartige Bestrebungen, die eigene Lebensführung zu vereinfachen, sind nicht neu (vgl. für einen kurzen historischen Überblick z.B. Ott & Voget 2007b, S. 21f.).

Etzioni (1998, S. 639f.) geht davon aus, dass eine solche freiwillig einfachere Lebensführung auch – obwohl dies nicht primäres Ziel der Akteure ist – zu umweltverträglicheren Konsequenzen führen mag und zu mehr sozio-ökonomischer Gleichheit beitragen könnte, weil die Menschen, die ein höheres Einkommen haben, eher mit staatlichen Umverteilungsmaßnahmen einverstanden sein könnten, wenn sie ihre Bedürfnisbefriedigung aus anderen, weniger kostspieligen Gütern ziehen würden. Wie sich dies allerdings mit einem sozialen Distinktionsbedürfnis vereinbaren ließe, thematisiert Etzioni (1998) nicht. Ähnlich der „voluntary simplicity“ wird das Phänomen des „downshifting“ beschrieben (vgl. z.B. Hamilton 2010; Chhetri, Stimson & Western 2009; Levy 2005). Dabei entscheiden sich Menschen freiwillig dafür, ihr Einkommen und damit auch ihren Konsum zu reduzieren, in der Regel um mehr Zeit für ihre Familie, ihre Gesundheit oder ihre Hobbys zu haben (vgl. Hamilton 2010, S. 575).

In der Lebensstilforschung wird aufbauend auf die „Cultural Creatives“ von Ray und Anderson (2000) der Lifestyle of Health and Sustainability (LOHAS) identifiziert (vgl. z.B. Kirig & Wenzel 2009; Glöckner, Balderjahn & Peyer 2010). Personen, die dem LOHAS zugerechnet werden, legen besonderen Wert auf Gesundheit und Nachhaltigkeit und wollen sich selbst verwirklichen sowie ihre Lebensqualität steigern (Glöckner, Balderjahn & Peyer 2010, S. 37 unter Bezug auf Ray & Anderson 2000). Dieser Lebensstil lässt sich auch auf andere Milieutypisierungen beziehen. Glöckner, Balderjahn und Peyer (2010) geben dafür ein Beispiel auf Basis der Sinus-Milieus. Demnach ist intensiver LOHAS in Deutschland z.B. im Sinus-Milieu der „Postmateriellen“ und „Experimentalisten“ zu verorten, während sich gemäßigte LOHAS-Formen von den „Konservativen“ über die „Etablierten“ und die „Bürgerliche Mitte“ bis hin zu den „Hedonisten“ finden lassen (Glöckner, Balderjahn & Peyer 2010, S. 38). Damit zeigt sich LOHAS insgesamt eher als ein Phänomen der mittleren und oberen Mittelschicht (Glöckner, Balderjahn & Peyer 2010, S. 38). Ein differenziertes Eingehen auf diese milieu-orientierten Ansätze würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Festhalten lässt sich, dass Anhänger/innen des LOHAS nicht unbedingt an Suffizienz ausgerichtet sind, sondern diese Strategie ggf. nur in Teilbereichen anwenden, wenn es ihrem Wunsch nach hoher Lebensqualität dient.

Über die Bedeutung von Suffizienzstrategien besteht auch im wissenschaftlichen Bereich keine Einigkeit. So betrachtet z.B. Linz (2004, S. 18) Suffizienz für ökologische Nachhaltigkeit als „unentbehrlich“. Winterfeld (2007, S. 54) schreibt, dass der Gerechtigkeitsaspekt nachhaltiger Entwicklung nur über die Suffizienzstrategie eingebunden werden könne. Einige Forscher/innen halten Suffizienz neben Effizienz für notwendig (vgl. z.B. Reisch 2001, S. 368; Fuchs & Lorek 2005, S. 262), andere nicht. Linz (2002, S. 7f.) trägt als Einwände gegen Suffizienz zusammen, dass sie für nachhaltiges Leben nicht nötig und (wie Effizienz) mengenorientiert sei, neue Technologien zu wenig fördere und zwar wünschenswert erscheinen möge, aber keine Chance auf Realisierung bei einer Mehrheit der Bevölkerung habe.

So bewertet auch Winterfeld (2007, S. 48) das Bestreben „Weniger im Mehr etablieren zu wollen“ als „befremdliches Unterfangen“, das „der herrschenden Logik“ widerspreche und „eher in gesellschaftlichen Nischen zu Hause“ sei. Als solche Nischen identifiziert Huber (2011, S. 161) Nichtregierungsorganisationen aus dem Umwelt- und Naturschutzbereich, „Dritte-Welt-Initiativen“ und Kirchen. Im Effekt schreibt Huber (1999, S. 12)

Suffizienz-Strategien „ein relativ geringes Einsparpotenzial“ und „ein viel zu geringes sozio-kulturelles Anschluss- und Resonanzpotenzial“ zu. Es sei ein „strategische[r] Irrtum“ (Huber 2011, S. 162) anzunehmen, man könne eine suffiziente Lebenshaltung auf die breite Bevölkerung ausdehnen. Als Befürworter von Suffizienz schreibt Linz (2002, S. 9) über die Diskussion:

„Suffizienz erscheint fast überall als Verzicht und wird mit dem Bedeutungshof Genügsamkeit, Bescheidenheit umgeben, aber eben auch mit Einbuße, Einschränkung, Entsagung, Mangel verbunden. Suffizienz wird so zur Abwesenheit von Wohlleben und Wunscherfüllung und erregt damit bereits vor aller Argumentation Unlust.“ (Linz 2002, S. 9)

Huber (2011) führt neben der mangelnden Durchsetzbarkeit gegen Suffizienz-Strategien auch an, dass diese „in der ökologischen Sache irreführend“ (Huber 2011, S. 162) seien. Die Idee, die hinter dem Suffizienz-Ansatz im Hinblick auf die Bekämpfung weltweiter Armut steht, stellt Huber (2011, S. 162f.) dar als egalitaristische Aufteilung der pro Jahr verfügbaren Ressourcen und tragbaren Emissionen, „globalplanerisch kontingentiert und weltkommunitär zugeteilt“, umsetzbar nur durch „eine ressourcenkommunistische Ökodiktatur, ausgeübt von einer zentralen globalen Planbürokratie“ (Huber 2011, S. 163). Dabei würde übersehen, dass „nur wenige Ressourcen über Raum und Zeit hinweg homogen und sinnvoll aufgeteilt werden“ (Huber 2011, S. 163) können und dass die Ergebnisse egalitaristischer Verteilungen nach anderen Gerechtigkeitsprinzipien als ungerecht erscheinen können (Huber 2011, S. 163f.). Daneben hält Huber (2011, S. 165) Suffizienz-Strategien in ihren Auswirkungen auch wegen des Bevölkerungswachstums für wenig erfolgversprechend, da Menschen, zumal wenn sie ein industrialisiertes Leben anstreben, (große) Stoffumsätze hervorrufen und die Weltbevölkerung über ihr Wachstum einen stärkeren Anstieg der Stoffumsätze verursachen würde als über Suffizienzbestrebungen kompensierbar wäre.

Neben Argumenten, die auf die mangelnde Attraktivität/Durchsetzbarkeit, praktische Umsetzbarkeit und zu geringe Effekte von suffizienzorientierten Konsummustern zielen, gibt es andere, die sich auf die wirtschaftlichen Auswirkungen von Suffizienzstrategien richten. Ökonomisch betrachtet, sind die Ausgaben der Konsument(inn)en für ihren Konsum gleichzeitig die Einnahmen der Unternehmen der Konsumgüterindustrie (Adam 2009, S. 78). Dies macht einsichtig, warum es nicht für alle Beteiligten unmittelbar und ausschließlich vorteilhaft erscheint, Suffizienzstrategien zu unterstützen. Auch wenn Elgin (2006, S. 154) davon ausgeht, dass weniger Konsum die Wirtschaft nicht schädige und keine Arbeitsplätze kosten werde, weil es in einer umweltorientierten Gesellschaft genug bedeutungsvolle und befriedigende Arbeitsplätze geben werde, kann diese Sorge nicht als allgemein entkräftet betrachtet werden.

So wird beispielsweise in der keynesianischen Position in der Wirtschaftspolitik angestrebt, „den privaten Verbrauch zu stimulieren“ (Adam 2009, S. 218), d.h. Konsument(inn)en zu mehr Konsum anzuregen, um so höhere Gewinne zu erzielen, unter anderem z.B. durch Steuersenkungen. Keynes (1936 zitiert nach United Nations Development Programme 2006, S. 29) betrachtet die Nachfrage der Konsument(inn)en als wichtigsten Treiber des Wirtschaftswachstums. Auch wenn sich dies volkswirtschaftlich nicht unbedingt als eine erfolgreiche Strategie erwiesen hat (vgl. z.B. Adam 2009, S. 220, 222), ist eine solche Position nach wie vor im Diskurs vertreten. Fraglich bleibt, wie Umsatz und Wachstum als „Leitideen der Marktwirtschaft“ (Adam 2009, S. 293) mit Suffizienz vereinbar sind.

Miller (2001a) wehrt sich mit anderen Argumenten gegen eine allgemeine Konsumkritik. Er bemängelt, dass dafür häufig Extrembeispiele herangezogen würden von Konsum, der sozialen Status anzeigen soll (Miller 2001a, S. 232). Armut sei nur über Industrialisierung, Massenproduktion und Konsum zu lindern (Miller 2001a, S. 227f., 236); in anthropologischer Feldforschung zeigten sich Menschen, die in relativer Armut lebten, materialistischer (Miller 2001a, S. 232). Es scheinen also nicht Personen Konsumkritik zu üben, die wenig haben, sondern Personen, die bereits mehr als genug haben. Seine Kritik der Kritik fasst Miller (2001a, S. 234) zusammen mit:

“The moralistic critique of consumption actually dehumanizes and fetishizes the consumer, and thereby serves the cause of the very capitalism it claims to critique.” (Miller 2001a, S. 234)

Zwar scheint Konsum den Konsument(inn)en häufig nicht das zu bieten, was sie sich (fälschlicherweise) davon versprechen, und gegenwärtige Konsummuster in Hypersuffizienzgesellschaften werden teilweise als ein Grund für die absolute Armut vieler Menschen (vor allem in suffizienznah agierenden Gesellschaften) angeführt. Trotzdem spielt Konsum für Konsument(inn)en, Prosument(inn)en und Produzent(inn)en in Hypersuffizienzgesellschaften wichtige Rollen und ist als vielschichtiges Phänomen nicht umfassend bearbeitbar mit allgemeiner Konsumkritik und Genügsamkeitsaufforderungen.

#### 2.4.2.2 *Effizienz: So konsumieren, dass Ressourcen ergiebiger genutzt werden*

Aus der wirtschaftlichen Perspektive erscheinen effizienzorientierte Strategien besonders naheliegend, da sie dem Wirtschaftlichkeitsprinzip ähnlich (vgl. Lasshof 2006, S. 12) und damit besonders anschlussfähig sind an betriebswirtschaftliches Denken (vgl. Freimann & Walther 2012, S. 199). Im betriebswirtschaftlichen Bereich wird Effizienz häufig auch mit Wirtschaftlichkeit gleichgesetzt (Lasshof 2006, S. 15, vgl. für eine ausführlichere Darstellung des Effizienzbegriffs in verschiedenen Bereichen der Betriebswirtschaftslehre Lasshof 2006, S. 16ff.).

Das Wirtschaftlichkeitsprinzip besagt, dass für die gegebenen Umstände das Verhältnis von Mittelерtrag zu Mitteleinsatz zu maximieren ist (Schneider 2006, S. 30f.). Dies kann erreicht werden, indem ein gesetztes Ergebnis (als Mittelерtrag) mit möglichst geringem Einsatz erreicht wird (Minimumprinzip) oder indem Mittel in einem festgelegten Umfang so eingesetzt werden, dass das bestmögliche Ergebnis bzw. der maximale Ertrag erreicht wird (Maximumprinzip) (vgl. Lasshof 2006, S. 12; Schneider 2006, S. 32). Freimann und Walther (2012, S. 187) gehen davon aus, dass Unternehmen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung zurzeit vorrangig auf Effizienzsteigerungen setzen. Effizienzorientierte Strategien entschärfen den Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie, da effizienterer Ressourceneinsatz eben sowohl ökonomisch als auch ökologisch vorteilhaft erscheint (Huber 2011, S. 166).

Weizsäcker, Hargroves und Smith (2010, S. 14) werben in „Faktor Fünf“ für eine „Effizienzrevolution“, wobei sie davon ausgehen, dass „Effizienzverbesserungen um einen Faktor Fünf und mehr, einschließlich der ganzheitlichen Systemverbesserungen, [...] bereits einen Riesenfortschritt in Richtung nachhaltigen Konsums“ (Weizsäcker, Hargroves & Smith 2010, S. 361) darstellen würden. Solche Effizienzüberlegungen lassen sich auch auf den privaten Konsum beziehen (vgl. z.B. Brickwedde 2010, S. 56, der auf die verbesserungsfähige Energieeffizienz in deutschen Privathaushalten hinweist). Trotzdem ist zu bedenken, dass private Haushalte zwar tendenziell auf Sparsamkeit, im Gegensatz



zu Unternehmen aber nicht auf Gewinnmaximierung ausgerichtet sind (Götz, Glatzer & Götz 2011, S. 267). Insofern ist das Effizienzkriterium bei Unternehmen auch ohne besondere Berücksichtigung eines Nachhaltigkeitsgedankens von Interesse, während das Ziel im privaten Haushaltsbereich eher ist, die Bedürfnisse der Haushaltsangehörigen möglichst flexibel zu erfüllen, wobei die sozialen Funktionen von Konsum eine wichtige Rolle spielen (Götz, Glatzer & Götz 2011, S. 266f., 276f.).

Beispiele für Effizienzmaßnahmen im Konsumbereich sind Energiesparmaßnahmen, Maßnahmen zur gemeinschaftlichen Nutzung von Dingen (z.B. Carsharing) und die Produktion von Produkten, die in Einzelteilen erneuert werden können und somit langlebiger sind (Huber 2011, S. 167). Dabei sind die vorgeschlagenen Maßnahmen, wie schon beim Suffizienz-Bereich, teils schlecht anschlussfähig an gegenwärtige Lebensstile, die stärker individualisiert und auf modische Wechsel angelegt sind (Huber 2011, S. 167). Sie würden sogar den von einigen Soziolog(inn)en (nicht nur, aber vor allem von Ulrich Beck) konstatierten Trend zu einer fortschreitenden Individualisierung konterkarieren (vgl. Hillmann 2007, S. 363f.).

Huber (1999, S. 10; 2011, S. 168f.) hält Effizienzstrategien aus mehreren Gründen für ökologisch nicht nachhaltig. Effizienzbestrebungen bezögen sich häufig auf Objekte, deren Nutzung ökologisch insgesamt nicht nachhaltig sei, wie beispielsweise bei fossilen Energieträgern (Huber 1999, S. 10), Schwermetallen oder organischen Lösungsmitteln (Huber 2011, S. 169). Bei ausgereiften Produkten oder Technologien stehe der Optimierungsaufwand für weitere Effizienzsteigerungen meist in keinem angemessenen Verhältnis zum zu erwartenden Nutzen (Huber 1999, S. 10; 2011, S. 170). Die Mittel, die für die Effizienzsteigerung dieser Technologien eingesetzt würden, könnten auf der anderen Seite bei der Entwicklung von innovativen Lösungen fehlen (Huber 2011, S. 169). So könnten Versuche, die Effizienz eines Systems zu steigern, eher konservativ als innovativ wirken (Huber 2011, S. 170). Verselbstständigt könnten Effizienzstrategien außerdem dazu führen, dass die Qualität von Produkten zugunsten einer höheren Quantität vernachlässigt würde (Huber 2011, S. 170).

Außerdem versuchen ökonomische wie biologische Systeme ihre Effizienz zu steigern, um sich zu stabilisieren und zu wachsen, nicht um insgesamt zu schrumpfen (Huber 1999, S. 10; 2011, S. 168f.). Hier spricht Huber (1999, S. 10; 2011, S. 169) den sogenannten Rebound-Effekt an. Die genauen Definitionen für den Rebound-Effekt unterscheiden sich in der Literatur (vgl. Greening, Greene & Difiglio 2000, S. 399). Im Allgemeinen wird von einem Rebound-Effekt gesprochen, wenn es um den Anteil von Einsparungen durch höhere (technische) Effizienz geht, die durch Konsumsteigerungen kompensiert werden (vgl. z.B. Berkhout, Muskens & Velthuisen 2000, S.426; Braun & Schulz 2012, S. 234, 247).

Freimann und Walther (2012, S. 187) gehen aufgrund der bisherigen Erfahrungen zu Effizienzgewinnen und Rebound-Effekten davon aus, dass Effizienzsteigerungen „allenfalls mit zur Nachhaltigkeit beitragen, diese jedoch nicht allein bewirken können“. Zu dieser Erkenntnis kommen auch Weizsäcker, Hargroves und Smith (2010, S. 14, 355ff.), die neben der Effizienz auch Suffizienz für notwendig halten:

„Die Zeit ist gekommen, da die Gesellschaften der Welt die Genügsamkeit alter Kulturen wiederentdecken müssen. Für Genügsamkeit kann man auch das internationale Wort Suffizienz verwenden, das sich gut mit Effizienz paart. Die politische Kunst wird darin bestehen, Genügsamkeit akzeptabel zu machen – fürs Volk, für die Wirtschaft und für die Politik.“ (Weizsäcker, Hargroves & Smith 2010, S. 356)

Huber (2011, S. 170f.) ist skeptisch gegenüber einer Verbindung von Effizienz und Suffizienz. Effizienzsteigerung komme „einer Strategie der Suffizienz-Vermeidung gleich“ (Huber 2011, S. 170f.). Die Vertreter/innen beider Ansätze seien kaum zueinander zu bringen, da Suffizienz-Vertreter/innen meist wenig technisch interessiert und Effizienz-Vertreter/innen „eher [...] Einkommens- und Konsummaximierer“ (Huber 2011, S. 171) seien. Selbst eine Verbindung beider Ansätze könnte außerdem den Systemkollaps nur hinauszögern, aber nicht verhindern, es sei „nur eine Streckung der Galgenfrist bis zum Erreichen der altindustriellen Grenzen des Wachstums“ und damit „nicht wirklich nachhaltig“ (Huber 2011, S. 171). Aus diesem Grund setzt Huber (2011, S. 171) auf die hier nicht näher behandelte Konsistenzorientierung (vgl. Einleitung zum Abschnitt 2.4.2).

Sowohl für Suffizienz als auch für Effizienz gibt es also Gründe, die daran zweifeln lassen, dass damit nachhaltige Konsummuster zu erreichen sind. Aufforderungen zur Suffizienz scheinen die derzeitig in Hypersuffizienzgesellschaften vorliegenden psychologischen und sozialen Funktionen des Konsums nur unzureichend zu berücksichtigen. Die Möglichkeiten, mit Suffizienz die Umweltauswirkungen des Konsums auf ein nachhaltiges Maß zu reduzieren, werden ebenso angezweifelt, wie die Möglichkeiten, damit die weltweite Armut zu lindern, um soziale Nachhaltigkeit zu erreichen. Auf der anderen Seite suchen Effizienz-Strategien nach Lösungen im Bereich inkrementeller Innovationen, womit schon das Ziel nicht ist, Probleme aus der Welt zu schaffen, sondern nur sie zu verkleinern. Damit mag sich in Einzelfällen ein nachhaltig arbeitendes System erreichen lassen, in vielen Fällen muss man jedoch davon ausgehen, dass die angestrebten nachhaltigen (bzw. weniger unnachhaltigen) Wirkungen in verschiedener Hinsicht konterkariert werden.

Nach den bisherigen Ausführungen könnte nachhaltiger Konsum sowohl ein Konsum bestimmter Güter sein, bei denen weniger Rohstoffe für das gleiche Endprodukt verbraucht wurden als bei vergleichbaren Gütern, als auch Konsum von weniger Gütern. Fraglich wäre außerdem, ob nur nachhaltiger Konsum im engeren Sinn als nachhaltiger Konsum anzuerkennen ist, also Konsum, der mit dem Ziel der Nachhaltigkeit kompatibel wäre, wenn er sich inter- und intragenerationell allgemein durchsetzen würde, oder ob auch schon Konsum als nachhaltiger Konsum zu klassifizieren ist, der Umwelt und Gesellschaft weniger belastet als eine konventionelle Option (vgl. Belz und Bilharz 2007, S. 27f.). Die Einordnung wird weiter erschwert, da vielfach die Zusammenhänge für Konsument(innen) kaum zu durchschauen sind.

Ein Produkt mag als „nachhaltige“ Konsumoption erscheinen, wenn es den Anschein erweckt, weniger umweltbelastend hergestellt zu sein als die Alternativprodukte, und könnte trotzdem in seinen Auswirkungen insgesamt negativer auf Umwelt oder Gesellschaft wirken als eine Konsumoption, die unbeachtet geblieben ist. Um eine Konsumhandlung als nachhaltig oder nicht nachhaltig zu klassifizieren, ist es daher wichtig, ob die Entscheidung absichts- oder wirkungsbezogen getroffen wird (vgl. Fischer et al. 2011, S. 80ff.).

### 2.4.2.3 *Absichts- oder Wirkungsbezogene Beurteilung von Konsumhandlungen*

Die Unterscheidung zwischen absichts- und wirkungsbezogener Beurteilung von Konsumhandlungen (vgl. Fischer et al. 2011, S. 80ff.) ist vergleichbar mit der, die in Abschnitt 2.2.3 zwischen Gesinnungsethik und Erfolgsethik erklärt wurde. Eine absichtsbezogene Beurteilung nachhaltiger Konsumhandlungen, wie Fischer et al. (2011, S. 81) sie beschreiben, wendet dabei eine Form von Gesinnungsethik an:

„Eine absichtsbezogene Beurteilung von Konsumhandlungen setzt bei den Zwecken an, die Individuen mit ihrem Handeln verfolgen. [...] Entscheidend für eine absichtsbezogene Beurteilung von Konsumhandlungen als ‚nachhaltig‘ bzw. ‚nicht-nachhaltig‘ ist also nicht der (Nicht-)Eintritt bestimmter Wirkungen, sondern allein die Absicht, (nicht) im Sinne der Idee der Nachhaltigkeit zu handeln.“ (Fischer et al. 2011, S. 81)

Wirkungsbezogene Beurteilung von Konsumhandlung erfolgt nach den Prinzipien einer konsequentialistischen Ethik nach dem Extrem der Erfolgsethik (Fischer et al. 2011, S. 80f.; vgl. Abschnitt 2.2.3). Die Wirkungen einer Konsumhandlung werden nach Fischer et al. 2011 (S. 80) allerdings immer relativ zu Vergleichsgrößen bestimmt.

„Konsumhandlungen sind in dieser Perspektive nachhaltig, wenn sie die Ist-Soll-Differenz in die gewünschte Richtung zu verändern vermögen.“ (Fischer et al. 2011, S. 80)

Betrachtet werden dabei die Aspekte einer Konsumhandlung, die sich darauf auswirken, wie am beurteilten Konsum Unbeteiligte gegenwärtig oder in Zukunft ihre objektiven Bedürfnisse befriedigen können (Fischer et al. 2011, S. 80). Die von Fischer et al. (2011) vorgenommene vermeintliche Zweiteilung in absichts- und wirkungsbezogene Beurteilung stellt bei näherer Betrachtung eine Unterteilung in zwei Dimensionen dar, die aber jeweils unterschiedliche Ausprägungsgrade annehmen.

Diese Unterscheidungen in Abbildung 6 machen deutlich, dass ein absichts- und wirkungsvoll nachhaltiges Konsumhandeln nur eine unter mehreren Möglichkeiten darstellt. Konsument(inn)en können auch nachhaltig konsumieren wollen, mit ihren Konsumhandlungen aber dennoch unnachhaltige Konsequenzen provozieren (a – kontraintentional unnachhaltige Konsumhandlungen). Eine solche Situation kann beispielsweise vorliegen, wenn ein/e Konsument/in bei einem Obst- oder Gemüseeinkauf in Deutschland ein Produkt aus Deutschland statt der daneben angebotenen Produkte aus dem Ausland kauft, weil es ihm/ihr nachhaltiger erscheint, regionale Produkte zu bevorzugen, dieses Produkt aber, z.B. aufgrund von notwendiger Kühlung oder Heizung, eine schlechtere Ökobilanz aufweist als das im Ausland angebaute Produkt.

<b>nachhaltig</b>	Kontraintentional unnachhaltige Konsumhandlung (a)	(d) Intentional nachhaltige Konsumhandlung
<b>nicht (un)nachhaltig</b>	Nicht-intentional unnachhaltige Konsumhandlung (b)	(e) Nicht-intentional nachhaltige Konsumhandlung
<b>unnachhaltig</b>	Intentional unnachhaltige Konsumhandlung (c)	(f) Kontraintentional nachhaltige Konsumhandlung
<b>↑Absicht</b>		
<b>Wirkung →</b>	<b>unnachhaltig</b>	<b>nachhaltig</b>

**Abb. 6:** Unterscheidung (un)nachhaltiger Konsumhandlungen, beurteilt nach Absicht und Wirkung (eigene Darstellung).

Nicht-intentional unnachhaltige (b) oder nicht-intentional nachhaltige Konsumhandlungen (e) liegen vor, wenn Konsument(inn)en die Auswirkungen ihres Konsums im Hinblick auf Nachhaltigkeit nicht reflektieren. So kann z.B. eine Person auf eine Fernreise verzichten, weil sie kein Geld hat, sie zu bezahlen. Dies mag in der Wirkung nachhaltiger sein als die entsprechende Reise zu machen, die Entscheidung der Person hat dann aber nichts mit einer Reflexion der ökologischen und sozialen Folgen für Dritte zu tun. Intentionale unnachhaltige Konsumhandlungen (c) liegen vor, wenn der/die Konsument/in weiß, dass ihre Konsumhandlung in ihren Wirkungen unnachhaltig ist, sie aber trotzdem ausführt. Dafür muss es nicht das Handlungsziel der Person sein, unnachhaltig zu handeln. Wenn ein/e Konsument/in beispielsweise zu einer Wochenendreise in eine andere Stadt fliegt, obwohl sie weiß, dass die Auswirkungen dieses Fluges als unnachhaltig bewertet werden könnten, liegt eine intentional unnachhaltige Konsumhandlung vor, auch wenn nicht anzunehmen ist, dass die unnachhaltigen Wirkungen der Zweck des Fluges des Konsumenten / der Konsumentin sind.

Für Konsumhandlungen, die intentional oder kontraintentional nachhaltig wirken (d und f), lassen sich keine Beispiele geben ohne dass eine Definition und Kriterien dazu vorliegen, was „nachhaltig“ ist. Unterscheiden lässt sich lediglich, dass bei einer kontraintentional nachhaltigen Konsumhandlung (f) eine Person davon ausgeht, dass sie unnachhaltig handelt, obwohl dies in den Wirkungen nicht feststellbar ist, während bei einer intentional nachhaltigen Konsumhandlung (d) ihre Annahme und die Wirkung übereinstimmen.

### 2.4.3 Konsument/in und Bürger/in: Rollen und normative Orientierungen im Konsumbereich

Wendet man Zielsetzungen der Nachhaltigkeit auf den Konsumbereich an, stellt sich die Frage, inwiefern privater Konsum überhaupt ein ethisch relevanter Bereich ist, was unterschiedlich eingeschätzt wird. In der neoklassischen Markttheorie gilt der private Konsum als „ethisch neutral“ (Hansen & Schrader 2009, S. 465 zitiert nach Heidbrink & Schmidt 2011, S. 26). Diese Theorie stützt sich darauf, dass sich der Markt über Angebot und

Nachfrage selbst reguliert, ethische Aspekte werden im (staatlichen) Ordnungsrahmen verortet, nicht im Handeln der Marktteilnehmer/innen (Heidbrink & Schmidt 2011, S. 26). Der/die einzelne Konsument/in wird als eigennutzorientiert konstruiert und ein solches eigennutzmaximierendes Verhalten wird auch von ihm/ihr erwartet (Heidbrink & Schmidt 2011, S. 26). Konsum wird diskursiv mit Freiheit verbunden, Konsument(inn)en sollen frei sein in ihren Konsumententscheidungen (vgl. Hobson 2002, S. 100 unter Verweis auf Smith 1994 und Walsh 1994). Diese Präferenzen können an Nachhaltigkeit ausgerichtet sein, müssen es aber nicht. Zentral ist aus ökonomischer Perspektive die freie Entscheidung des Individuums (vgl. Roth 2011, S. 3).

„Konsumfreiheit bedeutet eben, sich das leisten zu können, was bei nüchterner, ökonomisch-rationaler Betrachtung eigentlich überflüssig ist, aber subjektiv Nutzen stiftet und nicht zuletzt Freude bereitet.“ (Adam 2009, S. 293)

Ihren Konsum richten die Konsument(inn)en an ihren Präferenzen aus und können so Einfluss nehmen auf das Angebot (vgl. Hobson 2002, S. 100; Fenner 2010, S. 415). Dabei wird, trotz gegenläufiger empirischer Erkenntnisse, davon ausgegangen, dass die betreffenden Individuen „gut informierte und zu selbstbestimmtem Handeln befähigte und mündige“ (Bundesregierung 2009, S. 44) Verbraucher/innen sind (Heidbrink & Schmidt 2011, S. 26; vgl. auch Hobson 2002, S. 100 unter Verweis auf Miller 1998 und Williams et al. 2001). Nimmt man diese Voraussetzung als gegeben, so ist Konsument(inn)en eine hohe Verantwortung dafür zuzuschreiben, was angeboten wird (Fenner 2010, S. 415f.).

Dagegen wären individuelle und prinzipielle Wissensdefizite anzuführen (Fenner 2010, S. 417), da Konsument(inn)en in vielen Fällen nicht über die notwendigen Informationen verfügen, um das Angebot gezielt indirekt steuern zu können. Häufig werden weniger die gesellschaftlichen Verpflichtungen gesehen, die den Konsument(inn)en aus ihrer Verantwortung erwachsen könnten, als die Eigenschaft der Konsument(inn)en als staatlich schützenswerte und zu unterstützende „Träger von Rechten“ (Heidbrink & Schmidt 2011, S. 27). So betonen auch Ansätze der Corporate Social Responsibility (CSR) die Verantwortlichkeiten von Unternehmen und gehen auf die Rolle der Konsument(inn)en häufig kaum oder gar nicht ein (Heidbrink & Schmidt 2011, S. 27).

Umstritten ist, welche Verantwortung Konsument(inn)en tragen bzw. wie weit ihre Verantwortung reicht. Heidbrink und Schmidt (2011, S. 28f.) plädieren für eine Konsumentenethik, die neben der Unternehmensethik einen gleichberechtigten Teil der Wirtschaftsethik ausmacht und insbesondere auf dem Verantwortungsprinzip beruht. Dabei gehen sie konsequentialistisch orientiert vor und beziehen Verantwortung explizit auch auf nicht intendierte Handlungsfolgen (vgl. Heidbrink & Schmidt 2011, S. 29f.).

Die Frage danach, was bei Konsumententscheidungen zu bedenken ist und wofür eine Person Verantwortung trägt, ist verknüpft mit der Frage, in welcher sozialen Rolle sie aktiv ist und wie sich diese Rolle auf ihre Verantwortung auswirkt. Traditionell wurden die Rollen als Konsument/in und Bürger/in voneinander getrennt betrachtet und auch wissenschaftlich getrennt analysiert (Harrison 2005, S. 66; Spaargaren & Mol 2008, S. 354). In der Zeit der einfachen Moderne (sensu Ulrich Beck) wurden die Rollen, obwohl zuvor stärker miteinander verwoben, so ausgerichtet, dass sie klar unterscheidbaren Zielen dienten (Spaargaren & Mol 2008, S. 354, auch unter Verweis auf Trentmann 2006a,b): Die Rolle als Bürger/in diente dazu, gebildet zu werden und an Debatten und öffentlichen Entscheidungsprozessen teilzunehmen.

Die Rolle als Konsument/in diene dazu, die persönliche Situation zu optimieren, unabhängig von ethischen und politischen Erwägungen. Beispielsweise mag man als Bürger/in für strengere Umweltschutzauflagen sein, ohne in gleicher Weise höhere Spritpreise als Konsument/in unterstützen zu wollen (Morgan 2003, S. 56, unter Bezug auf Sagoff 1988). In der reflexiven Moderne (sensu Ulrich Beck) wachsen die beiden Rollen in zweierlei Hinsicht enger zusammen (vgl. Spaargaren & Mol 2008, S. 354). Globalisierungsprozesse haben zu neuen Macht- und Autoritätsstrukturen geführt, die die Bürgerschaft mit dem Markt in Verbindung bringen (vgl. Spaargaren & Mol 2008, S. 354). Wenn die Produktion und der Konsum von Gütern nicht nur aus der ökonomischen, sondern auch aus der sozialen und ökologischen Perspektive diskutiert und ausgeführt wird, werden die Rollen von Bürger/in und Konsument/in zur Rolle der Konsumentenbürger/in verbunden (Spaargaren & Mol 2008, S. 354 unter Verweis auf Clark et al. 2007).

Auch von der Marktseite werden Konsument(inn)en zunehmend als Konsumentenbürger/innen angesprochen, wenn Unternehmen sich z.B. in CSR-Programmen in ihrer gesellschaftlichen Rolle darstellen (vgl. Spaargaren & Mol 2008, S. 355). Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich die Handlungslogiken oder Absichten der Rollen nicht mehr unterscheiden. Vielmehr agieren Konsument(inn)en beim Konsum als Koproduzent(inn)en des Selbst- und Fremdbilds ihrer Person, wobei manchmal stärker die Konsument(inn)en-Rolle und manchmal stärker die Bürger/innen-Rolle zum Tragen kommt (Devinney 2010, S. 193f.; vgl. auch Martens & Spaargaren 2005, S. 30).

In verschiedenen Konzepten wird die Annäherung von Bürger/innen- und Konsument(inn)en-Rolle in Bezug auf Nachhaltigkeit deutlich. Das Konzept der Environmental Citizenship legt den Fokus auf die Bedeutung der Bürger/innen-Rolle im Verhältnis zur ökologischen Dimension der Nachhaltigkeit. Politischer Konsum verknüpft die Bürger/innen-Rolle mit der Konsument/innen-Rolle. Ethischer bzw. moralischer Konsum greift insbesondere die Frage auf, welche Rolle ethische bzw. moralische Bewertungen bei Konsumentscheidungen spielen. Im Folgenden werden die drei Konzepte dargestellt, um anschließend in einer Zusammenfassung Konsequenzen für den Bereich nachhaltigen Konsum daraus ziehen zu können.

#### 2.4.3.1 *Environmental Citizenship*

Konzepte der Environmental oder Ecological Citizenship<sup>69</sup> (teilweise übersetzt als Umweltbürgerschaft oder ökologische Bürgerschaft, vgl. z.B. Mackert 2006, S. 119) betonen die Verantwortung von Bürger(inne)n gegenüber der Natur weltweit und gegenüber Tieren, die als Lebewesen und daher als Rechtsträger wahrgenommen werden (Mackert 2006, S. 118). Häufig werden, wie in meiner Arbeit, Environmental, Ecological und Green Citizenship synonym gebraucht (vgl. Latta & Garside 2005, S. 2). Manche Autor(inn)en unterscheiden dagegen nach Dobson (2003, S. 89) Environmental und Ecological Citizenship.<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Der Begriff „citizenship“ bezeichnet allgemein die Staatsbürgerschaft mit den damit verbundenen Rechten und Pflichten (Oxford English Dictionary Online, s.v. „citizenship, n.“; Collins English Dictionary 1998, s.v. „citizenship“; Reichel 2011, S. 18). Manzel (2007, S. 136) weist darauf hin, dass er in der englischsprachigen politikwissenschaftlichen und -didaktischen Literatur auch „eine mentale Haltung [einschließt], in die Wissen, Motivation, Ideale, Fähigkeiten und Fertigkeiten einfließen“. Eine weiterführende Diskussion des Staatsbürgerschafts- und Citizenship-Begriffs ist bei Mackert 2006 zu finden.

<sup>70</sup> Für eine detailliertere Auseinandersetzung mit den Unterschieden zwischen Environmental und Ecological Citizenship sei beispielsweise verwiesen auf Dobson (2003, S. 89), Latta & Garside (2005, S. 4), Mackert (2006, S. 119) und Mason (2009).

Ecological bzw. Environmental Citizenship bezieht sich auf Teilhabe und Orientierung an politischen Diskursen zu nachhaltiger Entwicklung in ihrer ökologischen Dimension (vgl. Spaargaren & Mol 2008, S. 356; Spaargaren & Oosterveer 2010, S. 1891). Primär geht es dabei um den offenen und expliziten politischen Einsatz von Konsumbürger(inne)n für die Umwelt (vgl. Spaargaren & Oosterveer 2010, S. 1891). In einem öffentlichen gesellschaftlichen Diskurs werden die Rechte, Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen von Individuen gegenüber dem Staat diskutiert und festgelegt (Spaargaren & Oosterveer 2010, S. 1891). Zu den dabei eingeforderten Rechten gehören die Freiheit von Umweltrisiken, die innerhalb oder außerhalb des Staates verursacht werden, eine sichere und saubere Umgebung als Beitrag zur eigenen Lebensqualität und derjenigen der eigenen Kinder sowie eine Umweltsicherheit analog zu nationaler Sicherheit (Spaargaren & Mol 2008, S. 356; Spaargaren & Oosterveer 2010, S. 1891).

Dabei haben die Bürger(innen) eine aktive Rolle und werden durch Verantwortung und Pflichten zum Handeln motiviert (vgl. Hobson 2002, S. 101). Konzepte einer Environmental oder Ecological Citizenship sind mit hohen Ansprüchen verbunden (Mackert 2006, S. 120). Zu den Bestandteilen von Environmental Citizenship zählen Hawthorne und Alabaster (1999, S. 26) entsprechend umfangreich „information, awareness, concern, attitudes/beliefs, education and training, knowledge, skills, literacy and responsible behaviour“. Mit Mackert (2006, S. 120) ist festzustellen, „dass es hier vor allem um normative Konzeptionen geht, mit denen die Hoffnung zum Ausdruck gebracht wird, dass die Menschheit angesichts der Gefährdungen ihrer Lebensgrundlagen zu einem neuen und verantwortlichen Umgang mit natürlichen Ressourcen gelangt“.

#### 2.4.3.2 *Politischer Konsum*

Etwas konkreter und enger als Ecological bzw. Environmental Citizenship lässt sich politischer Konsum fassen. Für Spaargaren und Mol (2008, S. 357) liegt ein Unterscheidungsmerkmal darin, dass Ecological bzw. Environmental Citizenship sich eher auf den öffentlichen Bereich bezieht und politischer Konsum eher auf den privaten Bereich.

Beim politischen Konsum gehen politische und wirtschaftliche Aspekte ineinander über (vgl. Heidbrink & Schmidt 2011, S. 33). Newman und Bartels (2011, S. 803) definieren ihn als intentionales Kaufen oder Nichtkaufen spezifischer Produkte mit politischen, sozialen oder ethischen Absichten. Konsumentenbürger/innen (Citizen Consumers oder Consumer Citizens) orientieren sich bei ihren Konsumententscheidungen daran, dass sie bestimmte Praktiken verändern wollen (vgl. Micheletti, Føllesdal & Stolle 2009, S. xiv; Heidbrink & Schmidt 2011, S. 33). Dabei wollen sie nicht nur die Auswirkungen ihres individuellen Konsums kontrollieren, sondern ihre Handlungen beziehen sich auf die „Politik hinter den Produkten“ (Micheletti, Føllesdal & Stolle 2009, S. xiv; Heidbrink & Schmidt 2011, S. 33). Durch öffentliche Aktionen und Diskurse werden Handlungen, die vorher als Privatangelegenheiten wahrgenommen wurden, als politisch uminterpretiert und mit neuen (politischen) Bedeutungen aufgeladen (Balsiger 2010, S. 312).

Bei politischem Konsum werden dann politische (auch umweltbezogene und ethische) Meinungen über Konsum zum Ausdruck gebracht (Delacote & Montagné-Huck 2012, S. 188), mit dem Ziel „to break the illusion that individual actions have no impact on the social and natural environment“ (Cherrier 2009, S. 186). Die von Cherrier (2009, S. 186) dafür als orientierend genannten Werte Gerechtigkeit, Gleichheit und Partizipation sind

Werte, die auch mit dem Nachhaltigkeitsbegriff in Verbindung gebracht werden (vgl. Abschnitt 2.1.1 und 2.1.2).

Die politisch konsumierenden Konsument(inn)en strukturieren ihren Alltag um und wenden sich dabei häufig gegen Massenproduktion und -konsum (Cherrier 2009, S: 186). Um ihre Meinungen über Konsum auszudrücken, stehen ihnen, wie bereits in Abschnitt 2.4.1 dargestellt, die Optionen „exit“, „voice“ und „loyalty“ zur Verfügung (vgl. Sheth, Mittal & Newman 1999, S. 550ff.; Heidbrink & Schmidt 2011, S. 33). Exit-Lösungen können kollektiv z.B. in Boycott-Aktionen umgesetzt werden, Loyalty-Lösungen als sogenannter Buycott (gezielter Kauf bestimmter Produkte aufgrund ihrer politischen, sozialen oder ökologischen Eigenschaften) (vgl. z.B. Balsiger 2010, S. 311; Sandovici & Davis 2010, S. 328ff.; Heidbrink & Schmidt 2011, S. 33).

Im Buycott-Fall wird politischer Konsum zu einer Form konzeptionellen Konsums im Sinne von Ariely und Norton (2009), da weniger das Gut an sich konsumiert wird, als das damit in Verbindung gebrachte Konzept, wie z.B. Umweltschutz (vgl. Delacote & Montagné-Huck 2012, S. 188). Buycotts können auch Eventcharakter annehmen, wie im Fall von Carrotmobs, bei denen Konsument(inn)en in einer größeren Gruppe in einen bestimmten Laden gehen, um dort einzukaufen und so ein Unternehmen zu belohnen, dessen Handeln sie z.B. als sozial-verantwortlich einschätzen (vgl. Hoffmann & Hutter 2012).

Politischer Konsum kann als Form politischer Partizipation betrachtet werden (vgl. z.B. Strømsnes 2009; Llopis-Goig 2011). Strømsnes (2009) weist darauf hin, dass diese Konsumform weniger weit von konventionellem politischem Engagement entfernt sei als häufig angenommen werde. Politischer Konsum ist ihrer Auffassung nach eher eine Ergänzung und Ausweitung der konventionellen Partizipationsmöglichkeiten als eine neue postkonventionelle Partizipationsform. Andererseits fasst z.B. Baek (2010, S. 1079) zusammen, dass die demokratischen Potenziale politischen Konsums kritisch betrachtet werden. Zu den Gründen dafür zählt er, dass wohlhabendere Bürger/innen hier mehr Chancen zur Einflussnahme hätten als weniger wohlhabende (Baek 2010, S. 1069, 1079). Außerdem basierten die meisten Konsumhandlungen eher auf speziellen Interessen als auf demokratischen oder universellen Werten (Baek 2010, S. 1069).

Individuelle (politische) Kaufentscheidungen stehen häufig mit denen einer virtuell existenten Gruppe in Verbindung (vgl. Balsiger 2010, S. 312). Balsiger (2010, S. 312) weist dabei auf die Rolle von Kampagnen als zielgerichtete und koordinierte kollektive Handlungen und Rahmungen für politischen Konsum hin. Solche Kampagnen betrachtet er als Anreiz für individuellen politischen Konsum und geht davon aus, dass sie möglicherweise sogar bestimmend dafür sein könnten (Balsiger 2010, S. 312). Auch Baek (2010, S. 1069, 1079) geht davon aus, dass erfolgreicher politischer Konsum von erfolgreichen medial- (inszeniert)en Events abhängig ist, die Konsument(inn)en ansprechen und persönlich erreichen. Daraus ergibt sich für politischen Konsum die Frage danach, wie weit sich als politisch identifizierter, aber durch entsprechende Mediendarstellungen motivierter Konsum von anderen Konsumformen unterscheidet, die von Unternehmen über ihre Öffentlichkeitsarbeit angeregt werden.

#### 2.4.3.3 *Moralischer und ethischer Konsum*

Wenn über politischen Konsum als politische Meinungen auch ethische zum Ausdruck gebracht werden, geht politischer Konsum in ethischen bzw. moralischen Konsum über.



Die Begriffe „moralischer Konsum“ und „ethischer Konsum“ werden im folgenden Abschnitt synonym eingesetzt, da „moralisch“ und „ethisch“ auf Deutsch ebenso wie „moral“ und „ethical“ auf Englisch synonym gebraucht und verstanden werden (vgl. Oxford English Dictionary, s.v. „moral, adj.“, Duden online, s.v. „ethisch“), auch wenn zwischen Ethik und Moral durchaus unterschieden werden kann (vgl. z.B. Steger 2011, S. 12).

Obwohl sich die Definitionen ethischen Konsums im Detail unterscheiden, ist vielen gemeinsam, dass sich Konsument(inn)en bei ihrer Konsumententscheidung nicht nur nach dem unmittelbaren Wert richten, den sie aus dem Gut ziehen, sondern sich darüber hinaus an ethischen Aspekten orientieren, also danach, was in einem moralischen Sinn richtig bzw. falsch ist (vgl. Hawkins 2012, S. 751; Low & Davenport 2007, S. 336; Shaw & Newholm 2002, S. 167; Starr 2009, S. 916). Heidbrink und Schmidt (2011, S. 32) charakterisieren moralischen Konsum entsprechend als Konsum, der sich an den Werten, Prinzipien und Konventionen orientiert, die eine Person sozialisatorisch verinnerlicht hat. Dabei kann es verschiedene Motive für ethischen Konsum geben (Harrison, Newholm & Shaw 2005, S. 2). Was ethische Konsument(inn)en aus Sicht von Harrison, Newholm und Shaw (2005, S. 2) gemeinsam haben, sei, dass sie sich Gedanken machen über die Effekte, die ihre Konsumententscheidung auf die Welt um sie herum hat. Bei Harrison, Newholm und Shaw (2005, S. 2) zeigt sich eine Nähe zur Verantwortungsethik (vgl. Abschnitt 2.2.2ff.), die nach der Konzeption von Heidbrink und Schmidt (2011, S. 32) nicht nötig ist, da verinnerlichte Werte, Prinzipien und Konventionen auch andere als verantwortungsethische sein können.

Aus konsumsoziologischer Perspektive ist Konsum immer moralisch, denn er sei immer systemisch zu betrachten als „Ausdruck einer ganzen Lebensform [...] [,] eingebettet in einen bestimmten Lebensstil“ (Hellmann 2011, S. 271). Moralisch ist Konsum dann insofern, als der Lebensstil von einem kollektiv befolgten Regelkomplex gekennzeichnet ist, der von der Peergroup als Norm gesetzt und dem der Konsum angepasst wird (Hellmann 2011, S. 271). Folglich gibt es in diesem Sinn keinen „unmoralischen Konsum per se“, sondern nur Konsum, der von den Normen abweicht, die innerhalb eines Lebensstils für legitim erachtet werden (Hellmann 2011, S. 272). Die Normen, die ethischem Konsum zu Grunde liegen, können nicht als universell und unumstritten behandelt werden, weil sie abhängig sind vom Kontext, von der subjektiven ethischen Beurteilung einzelner Konsument(inn)en und es für Konsument(inn)en viele verschiedene Möglichkeiten gibt, ihre ethischen Bedenken auszudrücken (Cherrier 2005, S. 125f.).

Cherrier (2005, S. 125) nennt als Beispiel für die Kontextabhängigkeit, dass es in den 1950er Jahre in den USA als gut und patriotisch galt, möglichst viel zu konsumieren, um die amerikanische Wirtschaft zu unterstützen. Welchen Einfluss die subjektive Beurteilung hat, ist z.B. zu erkennen, wenn Clavin & Lewis (2005, S. 175) berichten, dass manche Konsument(inn)en den Kauf von Produkten aus dem eigenen Staat (in diesem Fall unter dem Slogan „buy British“) als ethische Wahl nannten, obwohl er von den Forschenden nicht als solche anerkannt wurde.

Neben der intersubjektiven Uneinigkeit über das, was richtig und falsch ist bei einer Konsumententscheidung (vgl. Harrison, Newholm & Shaw 2005, S. 2), können sich auch intra-subjektiv verschiedene ethische Bedenken gegenseitig widersprechen, wie z.B. wenn ein/e Konsument/in sowohl Güter mit kurzen Transportwegen als auch Güter aus Entwicklungsländern bevorzugen möchte, weil er/sie beides für gut bzw. erstrebenswert hält (vgl. Bray,

Johns & Kilburn 2011, S. 597). Cherrier (2007, S. 322) verweist hierzu auf Becks Darstellung der World Risk Society (1999)<sup>71</sup>, in der durch erweiterten Zugang zu Informationen und die Pluralisierung von Expertensystemen unterschiedliche und häufig widersprüchliche Meinungen zum Was und Wie ethischen Konsums provoziert werden. Wenn also Uneinigkeit darüber besteht, was bei einer Konsumententscheidung als richtig und falsch gilt, dann ist die Charakterisierung eines Konsums als „unmoralisch“ als externe Bewertung zu identifizieren „und dann stellt sich die Frage: Wer bewertet dergestalt und mit welchem Recht?“ (Hellmann 2011, S. 272).

Solche externen Bewertungen können an unterschiedlichen Werten orientiert sein. So wird ethischer Konsum teilweise gleichgesetzt mit umweltbewusstem Konsum bzw. Konsum, der sich an ökologischen Bedenken ausrichtet (vgl. z.B. McDonald, Oates, Thyne, Alevizou und McMorland 2009), oder er wird konnotiert mit Bestrebungen, Art und Ausmaß des gegenwärtig vorherrschenden Konsums zu reduzieren (vgl. z.B. Shaw und Newholm 2002, S. 167). Ethischer Konsum rückt dann in die Nähe von nachhaltigem Konsum. Als typische Bereiche, auf die sich ethisch begründete Bevorzugungen beziehen, werden fair gehandelte Produkte, (Bio-)Produkte aus ökologischem Anbau, lokale Produkte und Produkte mit niedrigem Treibhausgaseinsatz/-ausstoß genannt, wohingegen ethisch begründete Ablehnungen sich häufig auf Produkte beziehen, durch die bzw. bei deren Herstellung, Transport und Verkauf Menschen, Tiere oder die Natur zu Schaden kommen im Hinblick auf Gesundheit, (Über-) Lebenschancen oder andere Grundelemente, die für ein würdiges Leben als wichtig erachtet werden (vgl. Hawkins 2012, S. 751; Starr 2009, S. 916; Szmigin, Carrigan & McEachern 2009, S. 224).

Die verschiedenen Typen ethischen Konsums, die Harrison, Newholm und Shaw (2005, S. 3) nennen, sind die, die auch schon für politischen Konsum benannt wurden: Boycott als Exit-Strategie, bezogen auf bestimmte Produktkategorien oder Firmen und Buycott bzw. „positive buying“ als Loyalty-Strategie, z.B. bezogen auf Produkte mit bestimmten Siegeln oder Produkten, mit deren Kauf eine Spende verbunden ist<sup>72</sup> (vgl. Hawkins 2012, S. 751f.). Zusätzlich nennen Harrison, Newholm und Shaw (2005, S. 3) die Möglichkeit, sich über die gesamte Produktpalette hinweg an vergleichenden ethischen Ratings zu orientieren, wie sie z.B. in einschlägigen Einkaufsführern zu finden sind. Das ebenfalls benannte „relationship purchasing“, bei dem Konsument(inn)en versuchen, die Anbietenden über ihre ethischen Bedürfnisse zu informieren (Harrison, Newholm & Shaw 2005, S. 3), kann als Voice-Strategie eingeordnet werden. Als weitere Art ethischen Konsums nennen Harrison, Newholm und Shaw (2005, S. 3) Anti-Konsum bzw. nachhaltigen Konsum (zusammengefasst in eine Kategorie), bei dem Konsument(inn)en versuchen, als unnachhaltig bewertete Produkte zu vermeiden und selbst Alternativen herzustellen.

Ethischer Konsum kann an den Werten orientiert sein, die mit Nachhaltigkeit verknüpft sind, muss es aber nicht. Wenn, wie z.B. von McDonald, Oates, Thyne, Alevizou und McMorland (2009, S. 137) am Rande bemerkt, im Forschungsbereich zu nachhaltiger Entwicklung von ethischen Konsument(inn)en gesprochen wird und Konsument(inn)en gemeint sind, die Nachhaltigkeit im weitesten Sinn in ihre Entscheidung einbeziehen, so ist

<sup>71</sup> World Risk Society (1999) ist nicht die Übersetzung von Weltrisikogesellschaft (2007) oder umgekehrt (vgl. Ludwig-Maximilians-Universität München, zuletzt geprüft am 25.09.2012). Cherrier (2007, S. 322) bezieht sich auf: Beck, Ulrich (1999): World risk society. Malden, MA: Polity Press.

<sup>72</sup> Dies wird als „cause-related marketing“ bezeichnet (vgl. Hawkins 2012, S. 751f.).

dies kritisch zu betrachten. Diese Benennung verleitet, ob bewusst und gezielt oder nicht, zu dem Umkehrschluss, dass jeglicher Konsum, der sich nicht an Nachhaltigkeit orientiert, ein unethischer Konsum sei.

Aus konsumsoziologischer Perspektive kritisiert Hellmann (2011, S. 273) daher an der Debatte um nachhaltigen Konsum, dass „die Verbindung zwischen Konsum, Lebensstil und Gesellschaft [...] zu wenig [reflektiert]“ werde und sie „zu leicht der Moralisierung beziehungsweise der Polarisierung zwischen richtigem und falschem Konsum“ ver falle. Devinney, Auger und Eckhardt (2010, S. 167f.) lehnen das Konzept des ethischen Konsums insgesamt ab, weil moralischer bzw. ethischer Konsum begrifflich notwendigerweise einem unmoralischen bzw. unethischen Konsum gegenübersteht. Diese Polarisierung helfe nicht dabei, individuelles Konsumverhalten in seiner Komplexität zu verstehen, sondern setze stattdessen auf moralischen Absolutismus und Standardisierung von Verhalten, was sich kaum mit demokratischen und libertären Traditionen vereinbaren lasse (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 167f.). Statt den intellektuellen Diskurs zu schärfen, habe die Verknüpfung von Moralität und Konsum ihn mit quasi-religiöser und politischer Rhetorik angereichert (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 184). Wer nicht ethisch konsumiere, werde in dieser Kategorisierung von den „enlightened ‘ethical’ co-consumers“ unterschieden (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 168), obwohl sich die individuellen „Geschmäcker“ für soziale Belange nicht wesentlich von den Vorlieben unterscheiden, die Konsument(inn)en in anderen Hinsichten haben (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 171).

Ethische Aspekte sind beim Konsum nur dann bedeutsamer als andere Aspekte, wenn der/die einzelne Konsument/in ihnen diese höhere Bedeutung beimisst, was bei manchen Konsument(inn)en der Fall sei, bei den meisten aber nicht (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 171). Ethischer Konsum bedeutet auch nicht, dass Konsument(inn)en Preis und Qualität eines Gutes ignorieren, sondern dass sie zusätzlich weitere Kriterien in den Entscheidungsprozess einbeziehen (Harrison, Newholm & Shaw 2005, S. 2). Selbst wenn ethische Aspekte bei der Konsumententscheidung eine Rolle spielen, können Konsument(inn)en nicht alle Probleme mit gleicher Priorität einbeziehen, sodass auch zwischen verschiedenen ethischen Aspekten Abwägungen nötig seien (Devinney 2010, S. 191).

Um einbezogen werden zu können, ist es notwendig, dass die ethischen Fragestellungen im Moment der Konsumententscheidung salient werden, was wiederum nur der Fall sein kann, wenn andere Eigenschaften des Konsumgutes die Aufmerksamkeit des Konsumenten / der Konsumentin nicht übermäßig beanspruchen (vgl. Thøgersen 1999, S. 440). Zusätzlich müsste der/die Konsument/in ein hohes Maß an Besorgnis über die betreffende ökologische oder soziale Problematik haben (vgl. Thøgersen 1999, S. 441), was häufig nicht der Fall zu sein scheint (vgl. Belk, Devinney & Eckhardt 2005, S. 282). Aus Perspektive der Konsumforschung argumentieren Devinney, Auger und Eckhardt (2010, S. 171), dass „ordinary people in ordinary circumstances“ beispielsweise die Farbe eines Turnschuhs wichtiger für ihre Kaufentscheidung finden als die Bedingungen, unter denen der Turnschuh hergestellt wurde, und es nicht die Aufgabe ihrer Forschung sei, den moralischen Wert einer solchen Argumentation zu ermitteln.

Zusammenfassend lehnen Devinney, Auger und Eckhardt (2010, S. 9) das Konzept des ethischen Konsums als Mythos ab:

“It is our contention that the notion of ethical consumerism is too broad in its definition, too loose in its operationalization, and too moralistic in its stance to be anything other than a myth.” (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 9)

Statt ethischen Konsums stellen sie sozialen Konsum bzw. soziale Konsumentenverantwortung (Consumer Social Responsibility, C<sub>NSR</sub>) in den Mittelpunkt (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 9). C<sub>NSR</sub> definieren sie als bewusste und bedachte Entscheidung, bestimmte Konsumentscheidungen auf der Basis von persönlichen und moralischen Überzeugungen zu treffen (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 9). Dabei enthält aber das Konzept ausdrücklich keine moralische Wertung, sondern es bleibt den Konsument(inn)en im gesellschaftlichen Kontext überlassen, welche Güter welchen moralischen bzw. ethischen Wert haben (Devinney, Auger & Eckhardt 2010, S. 12).

#### 2.4.4 Konsumentscheidungen als nachhaltig bewerten

Wenn Konsument(inn)en sich bei einer Konsumentscheidung daran orientieren, was aus ihrer Sicht „richtig“ und „falsch“ ist, kann dies als ethischer Konsum gedeutet werden. Wollen sie damit über ihre eigene Konsumhandlung hinaus auch bestimmte Praktiken verändern, ist ihre Handlung gleichzeitig eine Form politischen Konsums. Dabei können die Vorstellungen davon, was „richtig“ oder „falsch“ ist, weit auseinander gehen, da es um sozialisatorisch verinnerlichte Konventionen geht (vgl. Heidbrink & Schmidt 2011, S. 32). Dies wiederum führt dazu, dass eine externe Bewertung der Konsumhandlung sich stark von der Eigenbewertung des Konsumenten / der Konsumentin unterscheiden kann (vgl. Hellmann 2011, S. 271). Für eine Beurteilung nachhaltigen Konsums sind daher mindestens die zwei Perspektiven der Selbst- und Fremdeinschätzung zu berücksichtigen.

Geht man von der Einschätzung durch Konsument(inn)en aus, kann die moralische Bewertung von bestimmten Eigenschaften eines Konsumguts nur einen Teil der Gesamtbewertung ausmachen. Dass ein Gut wegen der moralischen Bewertung seiner Eigenschaften konsumiert wird, ist nicht ausgeschlossen (vgl. z.B. Ariely und Norton 2009), aber in der Regel spielt sein funktionaler Nutzen eine erhebliche Rolle. Andere entscheidungsrelevante Kriterien belasten die Konsument(inn)en kognitiv, sodass auch dadurch die Bedeutung ethischer Bewertungen eingeschränkt werden kann (vgl. Thøgersen 1999, S. 440).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine aus Sicht der Konsument(inn)en moralische Konsumentscheidung vorliegen kann, auch wenn diese sich nicht an den Werten der Nachhaltigkeit orientiert (über die darüber hinaus auch keine Klarheit bzw. Einigkeit besteht, vgl. Abschnitt 2.1.1). Wird eine Konsumentscheidung an Werten der Nachhaltigkeit orientiert getroffen, kann dies zwar der Absicht nach ein nachhaltiger Konsum sein, dies sagt aber über seine Wirkung nichts aus. Auch für die Absicht wäre zu unterscheiden, ob der Konsument / die Konsumentin nachhaltigem Konsum im engeren oder weiteren Sinn meint, also ob er/sie davon ausgeht, dass diese Konsumhandlung inter- und intragenerationell verallgemeinerbar wäre, ohne Schäden anzurichten, oder ob er/sie lediglich annimmt, dass es sich um eine Konsumoption handelt, die weniger schädlich ist als andere. Für die eigene Bewertung können Konsument(inn)en versuchen, Bewertungskriterien externer Instanzen einzubeziehen, also eine externe Bewertung ihrer Konsumhandlung oder mehrere externe Bewertungen aus verschiedenen Perspektiven zu antizipieren. Für die externe Bewertung einer Konsumentscheidung kommt es darauf an, wer sie anhand welcher Maßstäbe bewertet (vgl. Hellmann 2011, S. 272). Werden Werte der Nachhaltigkeit zum Maßstab gewählt, ist in Anbetracht der Vielfalt von unterschiedlichen Konzepten und

Vorstellungen zu fragen, welche Kriterien dafür genau auszuwählen sind. Weiter ist fraglich, ob die Handlung nach den Absichten der Person (gesinnungsethisch), nach den Wirkungen (erfolgsethisch) beurteilt werden soll (vgl. Fischer et al. 2011, S. 80ff.) oder ob beispielsweise wie aus verantwortungsethischer Perspektive die absehbaren Folgen beurteilungsrelevant werden.

Jede dieser Beurteilungsarten birgt spezifische Schwierigkeiten: Für eine absichtsbezogene Beurteilung ist zu klären, ob eine Absicht zu nachhaltigem Konsum im weiteren Sinn bereits ausreicht oder ob eine Absicht zu nachhaltigem Konsum im engeren Sinn nötig sein soll.<sup>73</sup> Außerdem wäre fraglich, wie eine Handlung zu bewerten ist, wenn der/die Konsument/in Effizienzsteigerungen bevorzugt, der/die externe Bewerter/in aber Suffizienzsteigerungen für adäquater oder notwendig hält. Für eine wirkungsbezogene Beurteilung wären die Wirkungen zu klären, die die Handlung tatsächlich hat, wobei – noch unabhängig von der Komplexität der Ermittlung – z.B. fraglich ist, welche Folgen überhaupt der Handlung zuzuschreiben und somit einzubeziehen sind. Eine besondere Schwierigkeit würde sich bei Konsumhandlungen ergeben, die symbolische (politische?) Wirkung haben und andere Handlungen nach sich ziehen könnten, aber nicht müssten. Eine Beurteilung anhand der absehbaren Folgen wäre zusätzlich z.B. verbunden mit der Frage, welche Folgen für den Konsumenten / die Konsumentin absehbar waren, was er/sie wusste oder hätte wissen können/müssen. Des Weiteren wäre auch hier zu entscheiden, ob zur Beurteilung die Maßstäbe für nachhaltigen Konsum im engeren oder im weiteren Sinn angelegt werden, also ob die Konsumoption nachhaltig oder nur weniger unnachhaltig als ihre Alternativen sein sollte.

Die vorausgegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass der Begriff der Nachhaltigkeit bzw. der nachhaltigen Entwicklung mehrdeutig ist und in verschiedenen Bedeutungsvarianten daherkommt, häufig verknüpft mit einem Gerechtigkeitsanspruch, der ohne Operationalisierung mindestens ebenso wenig greifbar wird. Werden die damit verbundenen normativen Ansprüche (in all ihrer Unklarheit) auf das Feld des individuellen Konsums bezogen, ergibt sich eine weitere Komplexitätsebene, da die Ebene der Zielvorgaben erweitert wird durch die Ebene der Strategien zur Zielerreichung. So können beispielsweise Suffizienz- und Effizienzüberlegungen angelegt werden, es gibt unterschiedliche Vorstellungen davon, worauf sich die Verantwortung von Konsument(inn)en bezieht und welche Konsequenzen die einzelne Person daraus ziehen sollte oder müsste. Spätestens die Darstellung moralischen Konsums (Abschnitt 2.4.3.3) sollte dafür sensibilisiert haben, dass sich Menschen, die bewusst persönliche und moralische Überzeugungen in Konsumententscheidungen einbeziehen, an ganz unterschiedlichen Werten orientierten können (vgl. das Konzept der C<sub>N</sub>SR von Devinney, Auger & Eckhardt 2010).

Diese Komplexität lässt sich in der Masse alltäglicher Konsumententscheidungen nur durch starke Reduktion bewältigen. Eine solche Komplexitätsreduktion wird z.B. vorgenommen, wenn (selbsternannte) externe Bewertungsinstanzen Faustregeln für nachhaltigen Konsum herausgeben wie die, dass beim Lebensmittelkauf Bio- und fair gehandelte Produkte bevorzugt werden sollen (vgl. z.B. Rat für Nachhaltige Entwicklung 2012). Mit solchen Faustregeln, werden sie unhinterfragt angewendet, wird allerdings gleichzeitig ein eigener Bewertungsprozess überdeckt: Beispielsweise wird häufig nicht konkretisiert und

<sup>73</sup> Am Rande bemerkt, ergäbe sich hieraus für empirische Untersuchungen die Schwierigkeit, dass sich die Absichten einer Person nur aus ihren Aussagen ableiten lassen, die nicht ihren wirklichen Absichten entsprechen müssen.

damit auch nicht bewertbar gemacht, an welcher Vorstellung von Gerechtigkeit und guten Lebens- und Arbeitsbedingungen sich Produkte des fairen Handels ausrichten. Diese können zwar, müssen aber nicht mit den individuellen Bewertungen der Konsument(inn)en übereinstimmen.

Zunächst bleibt ein solches Siegel als kaum widerspruchsfähig stehen, da es sich mit der Gerechtigkeitsidee verbindet (vgl. Abschnitt 2.1.2). Siegel unterscheiden sich in ihrer komplexitätsreduzierenden, orientierenden und sicherheitsstiftenden Wirkung nicht wesentlich von Marken<sup>74</sup>. „Bio“ reduziert die Unsicherheit im Hinblick auf die Anbaubedingungen des Lebensmittels, so wie „Nutella“ die Unsicherheit im Hinblick auf die wahrgenommene Qualität der Nuss-Nougat-Creme reduziert. Dabei können Lebensmittel durchaus unter nachhaltigen Bedingungen produziert worden sein, ohne ein Bio-Siegel zu tragen und eine Nuss-Nougat-Creme kann eine hohe Qualität haben, auch ohne „Nutella“ zu sein. Ein Unterschied ist darin zu sehen, dass Siegel von Prüfinstanzen außerhalb des anbietenden Unternehmens vergeben werden, während eine Marke selbst geprägt wird. Der Mechanismus allerdings bleibt ähnlich, wie sich zeigt, wenn Unternehmen gezielt Nachhaltigkeitsmarken entwickeln, um nachhaltigkeitsaffine Konsument(inn)en anzusprechen (vgl. Belz & Peattie 2012, S. 185ff.).

Die Empfehlungen zu nachhaltigem Konsum und die entsprechenden Produktkennzeichnungen werden häufig dem Facettenreichtum des Nachhaltigkeitsbegriffs nicht gerecht. Um sich nicht blind auf Fremdbewertungen verlassen zu müssen, die womöglich den eigenen Vorstellungen von Nachhaltigkeit nicht entsprechen, sollten Konsument(inn)en sich selbst ein Urteil über die Nachhaltigkeit von Konsumhandlungen bilden können. Vorgegebene Komplexitätsreduktionen müssen sie als solche durchschauen, reflektieren und ggf. durch eigene andersartige Möglichkeiten der Komplexitätsreduktion ersetzen können. Dafür benötigen sie Urteilskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, zu entscheiden, welche Ziele sie bei ihrem Konsum wie verfolgen möchten. Entsprechende Kompetenzen zu fördern, könnte Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sein.

---

<sup>74</sup> Als „Marke“ gelten Namen, Zeichen, Symbole o.ä., seien sie grafisch, akustisch oder olfaktorisch, die ein angebotenes Produkt (einschließlich Dienstleistungen) von seinen Konkurrenzprodukten unterscheiden, und die bei der Zielgruppe mit bestimmten Vorstellungen über Eigenschaften und Anbieter des Produkts verbunden sind (vgl. Haedrich, Tomczak & Kaetzke 2003, S. 15ff.).

### 3 Urteilsfähigkeit zu nachhaltigem Konsum über Bildung fördern

Das Thema „nachhaltiger Konsum“ ist aus verschiedenen Gründen bildungsrelevant. So nennt z.B. Engartner (2010, S. 55f.) Konsum als mögliches Thema, anhand dessen sich ökonomische Zusammenhänge differenziert erklären lassen und das gleichzeitig aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gegriffen, also gut zugänglich ist. Schon aus ökonomie- und politikdidaktischer Sicht lässt sich der allgemein mit Konsum zusammenhängende Fragenkomplex mehrdimensional aufbereiten, da er in beiden Bereichen sowohl die Vermittlung fachlicher Kenntnisse als auch diejenige normativer Komponenten erfordert (Engartner 2010, S. 56). Anschaulich kann man zudem zeigen, dass Konsumverhältnisse von Menschen gestaltet sind und werden (Engartner 2010, S. 56). Diese Gestaltbarkeit von gesellschaftlichen Bedingungen ist ein zentraler Bestandteil in Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, in der sich die Normativität wiederfindet, die für den Begriff der nachhaltigen Entwicklung thematisiert wurde (vgl. Abschnitt 2).

Um reflektiert urteilende Konsument(inn)en zu werden, sollen Schüler/innen aus ökonomiedidaktischer Perspektive die Funktionalitäten und Dysfunktionalitäten des Marktes kennen lernen, wobei auch zu berücksichtigen sei,

„dass Märkte die Anwendung von Kategorien wie Gerechtigkeit, Solidarität und soziale Balance nach den herkömmlichen, zumeist noch immer in der Tradition der Neoklassik stehenden Modellen nicht zulassen“ (Engartner 2010, S. 59).

Die Idee eines „nachhaltigen“ Konsums erfordert aber gerade, solche normativen Zieldimensionen in Konsumententscheidungen und damit an Märkten einzubringen. Dies macht es erforderlich, Schüler/innen nicht nur dabei zu unterstützen, fachliche Kenntnisse aus verschiedenen Disziplinen zu erwerben, sondern sie auch zu befähigen, Urteile in Fragen nachhaltigen Konsums zu fällen, bei denen sie solche normativen Kategorien berücksichtigen.

Zentrale Fragen sind:

- Wie stellt sich Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) aus der Perspektive verschiedener Bildungsansätze dar und was gibt es bisher für einschlägige Aktivitäten?
- Wie passt BNK zum genuin allgemeindidaktischen Konzept der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki, wo sind die Grenzen pädagogischer Legitimität ihrer Vermittlung und welche sozialen und ethischen Spannungsfelder sind zu überbrücken?
- Welche Merkmale kennzeichnen Szenarien nachhaltiger Konsumurteile und mit welchen Schwierigkeiten sind Konsument(inn)en beim Urteilen über nachhaltigen Konsum konfrontiert?
- Welche Kompetenzen wurden bereits für BNE, Entscheidungen und Konsum formuliert und inwiefern bilden sie die Charakteristika ab, die für Entstehungsszenarien von Urteilen über nachhaltigen Konsum dargestellt wurden?

In diesem Kapitel geht es daher unter anderem um das Urteilen zu nachhaltigem Konsum im Schnittpunkt diverser Bildungskonzepte, um Konzeptionen von Fähigkeiten, die für nachhaltige Konsumurteile benötigt werden könnten, sowie um die empirisch zu klärende Fragen zur Urteilsfähigkeit als Bildungsziel.

### 3.1 Urteilsfähigkeit zu nachhaltigem Konsum als Bildungsaufgabe

Die Bildungsaufgabe, Urteile zu nachhaltigem Konsum zu fördern, lässt sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten: Bildungskonzepte des Bereichs einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind für die (normative) Zielvorstellung von „nachhaltig“ relevant, da sich nachhaltiger Konsum daran orientieren soll. Das Thema Konsum als Feld des Umgangs mit globalisierten Wirtschaftszusammenhängen eignet sich zudem gut, um globalisierte Wirtschaftszusammenhänge und mithin unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen anzusprechen. Urteile zu nachhaltigem Konsum bieten somit auch Ansatzpunkte für Bildungskonzepte aus dem Umfeld Globalen Lernens. Daher wird Bildung für nachhaltigen Konsum in diesem Textabschnitt aus Perspektive verschiedener Bildungsansätze dargestellt, unter anderem im Zusammenhang mit Globalem Lernen (vgl. Abschnitt 3.1.1.2).

Gleichzeitig gehört Konsum fachlich-thematisch zur ökonomischen Bildung, betrachtet aus Perspektive von Konsument(inn)en, insbesondere also zur Verbraucherbildung. Die Ansprüche einer „nachhaltigen Entwicklung“, die auf die Konsumententscheidungen bezogen werden sollen, ergänzen die eigentlich ökonomische Entscheidung aber um ein politisches Element. Dadurch werden Urteile nachhaltigen Konsum potenziell auch ein Bereich für politische Bildung. Charakteristisch ist insgesamt, dass Urteile nachhaltigen Konsums fachliches Verstehen in verschiedenen Bereichen voraussetzen und dass dies durch eine anspruchsvolle ethische Wertung ergänzt wird.

Der zusammenwirkende Aufbau von fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten einerseits und einer ethischen Fundierung andererseits ist im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wichtig (Hallitzky 2008, S. 19), gleichzeitig birgt dieses ineinander verquickte Gemenge aber Herausforderungen im Hinblick auf die pädagogische Legitimität: Eine (notwendige) ethische Fundierung darf nicht zum Deckmantel einer Indoktrination werden, die nicht von Subjekten ausgeht, deren Entfaltung sie fördern möchte, sondern diese Subjekte nutzt, um bestimmte gesellschaftliche Ziele zu erreichen.

Wer gegenwärtig eine Handlungsweise als menschliches Fehlverhalten betrachtet, das zum Beispiel soziale Probleme verursacht, mag zwar versucht sein, dieses (vermeintliche) Defizit selbst pädagogisch zu beheben oder es zur pädagogischen Lösung an Bildungsinstitutionen zu delegieren, doch solche Pädagogisierungen gesellschaftlicher Probleme sind aus ethischer Sicht nicht unproblematisch und daher stets kritisch zu betrachten. Einerseits gilt es, sich am Subjekt zu orientieren und ihm die Entscheidungen über die Zukunft offen zu lassen, andererseits sollte dies nicht in eine Beliebigkeit abgleiten, in der dem Subjekt nützliche (Wert-)Orientierung versagt wird.

Werden Beispiele bisheriger Praxis im Bereich einer BNK an diesen theoretischen Überlegungen gemessen, zeigt sich, dass diese Aktivitäten wesentlich stärker darauf ausgerichtet sind, Handlungen oder Verhalten zu ändern, z.B. mehr Bio-Produkte am Schulkiosk zu kaufen, als darauf, ein selbstständiges Urteilen zu nachhaltigem Konsum zu entwickeln und zu fördern. Dabei scheint gerade das Thema Konsum geeignet, die notwendigen Fähigkeiten für elbstständiges Urteilen mit den Lernenden zu erarbeiten und sie so mit Werkzeugen zur Bewältigung ihres Alltags auszustatten, die sie beim Treffen persönlicher Entscheidungen unterstützen, ohne ihre Entscheidungen vorwegzunehmen. Für das Bewältigen dieser anspruchsvollen Aufgabe, die sich oft als pädagogischer Balanceakt erweist, bietet Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik hilfreiche Ansätze.



### 3.1.1 Bildung für nachhaltigen Konsum aus Perspektive verschiedener Bildungsansätze

Nachhaltiger Konsum oder der (fragwürdige) Nachhaltigkeitsgrad von aktuellen Konsummustern in Hypersuffizienzgesellschaften lässt sich aus verschiedenen Perspektiven in unterschiedliche Bildungskonzepte integrieren. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist – gestärkt über die Umsetzungsbestrebungen der Vereinten Nationen – ein wesentlicher Teilbereich davon. Mit BNE teilt der Bereich nachhaltigen Konsums die normative Basis, die Orientierung an einem Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Die Themenfelder einer BNE werden gleichzeitig unter dem Begriff Globalen Lernens bearbeitet, für die nachhaltiger Konsum insofern ein mögliches Beispiel darstellt. Ökonomische Bildung, speziell Verbraucherbildung, und politische Bildung kommen dagegen weniger wegen der geteilten normativen Basis hinzu als wegen der gesellschaftlichen Teilsysteme, die nachhaltiger Konsum betrifft. Er gehört einerseits zum politischen, andererseits aber zum Wirtschaftsbereich, da die Lernenden in ihrer Rolle als Konsument(inn)en angesprochen werden, gleichzeitig aber die Idee eines „nachhaltigen“ Konsums die Konsumhandlung ethisch und politisch auflädt (vgl. Abschnitt 2.4).

#### 3.1.1.1 Politische Wurzeln der BNK

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Education for Sustainable Development entstand als politischer Auftrag nach der Rio-Konferenz der Vereinten Nationen 1992 (vgl. de Haan et al. 2008, S. 115; Consentius & de Haan 2011, S. 4). In der Agenda 21 wird in Kapitel 36 explizit die Relevanz des Bildungsbereichs herausgestellt (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329ff.). Bildung wird dort beschrieben als

„unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329).

Damit ist einerseits gemeint, dass eine Grundbildung (Grunderziehung) für alle Menschen zu sichern ist, andererseits aber auch, dass bei allen Menschen das Bewusstsein für Umwelt und Entwicklung gestärkt werden soll (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329), wobei die ‚Grundbildung für alle‘ wichtiger ist als der Bewusstseinswandel (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329; Consentius & de Haan 2011, S. 4).

Um die Problematik eines zu weiten und dadurch unscharfen Begriffs abzumildern, unterscheiden Consentius und de Haan (2011, S. 4) die Ziele, die mit Bildungsgerechtigkeit und Bildungschancen zu tun haben, als „Nachhaltige Bildung“ von der Bildung, die einen Bewusstseinswandel anstrebt, und die sie mit „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) bezeichnen. Dies passt dazu, dass sich de Haan et al. (2008, S. 116) in Deutschland für „eine nationale Ausprägung von BNE“ aussprechen, die den Teil fokussiert, den Consentius und de Haan (2011, S. 4) BNE nennen, und den Teil ausklammert, den sie Nachhaltige Bildung nennen, da in Deutschland die Probleme der Grundbildung für alle, der HIV/AIDS-Prävention usw. gelöst seien<sup>75</sup> oder anderweitig bearbeitet werden.

<sup>75</sup> Ob sie als gelöst zu betrachten sind, kann hinterfragt werden, wenn andererseits beispielsweise die Level-One-Studie 2010 darauf hinweist, dass etwa vier Prozent der zwischen 18- und 64jährigen in Deutschland von Analphabetismus und weitere ca.

Für den bewusstseinswandelnden Aspekt der BNE gehen die Vereinten Nationen in der Agenda 21 davon aus, dass Bildung nötig sei, damit die Menschen ihre Einstellungen so ändern, dass sie „über die Voraussetzungen verfügen, die Dinge, um die es ihnen im Zusammenhang mit der nachhaltigen Entwicklung geht, zu bewerten und anzugehen“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329). Bildung soll ethisches und ökologisches Bewusstsein schaffen, sowie „Werte[,] und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329). Eine solche Bildung wird für wesentlich erachtet, um die „Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung“<sup>76</sup> (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329) beteiligen zu können.

Zehn Jahre nach der Rio-Konferenz von 1992 beschlossen die Vereinten Nationen auf Empfehlung der Johannesburg-Konferenz im Jahr 2002, eine Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005 bis 2014 auszurufen, um BNE in allen Bildungsbereichen fest zu etablieren (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. g; vgl. auch Rieß 2006, S. 10; KMK & DUK 2007, S. 2f.). Als Ziel der Dekade nennt Thiele (2007, S. 28) „ein verstärktes Bewusstsein in der Öffentlichkeit dafür [...], dass jeder Einzelne nachhaltige Entwicklung unterstützen und auch mitgestalten kann“. Auch auf dem Rio+20-Gipfel 2012, betonten die Vereinten Nationen die Bedeutung von BNE (vgl. Vereinte Nationen 2012, insbesondere die Abschnitte 229-235).

In Deutschland wird diese Art der Bildung für nachhaltige Entwicklung seit 1996 wissenschaftlich bearbeitet (de Haan et al. 2008, S. 115 unter Verweis auf de Haan 1996 und de Haan & Harenberg 1999; vgl. auch Bormann 2012, S. 189). 1994 gab die Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Bewertungskriterien und Perspektiven für umweltverträgliche Stoffkreisläufe in der Industriegesellschaft“ zu bedenken, dass sich Konsum- und Produktionsgewohnheiten ändern müssten, um dem „Leitbild einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ näher zu kommen. Dies hätte „mittel- bis langfristig einen tiefgreifenden Wandel von Wertvorstellungen sowohl zur Folge als auch zur Voraussetzung“ (Enquete-Kommission 1994, S. 46). Der Staat könne die dafür nötigen „Änderungen im Denken und Handeln“ (Enquete-Kommission 1994, S. 46) nicht erzwingen, aber unterstützen.

Schulischer Bildung wird dabei ein besonderer Stellenwert eingeräumt, da während der Schulzeit „soziales Lernen“ stattfindet, „in dessen Verlauf die neuen Verhaltens- und Lebensweisen angeeignet und eingeübt werden“ (Enquete-Kommission 1994, S. 46)<sup>77</sup>. 1998 verabschiedete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) einen Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Er

---

zehn Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen seien (vgl. Grotlischen, Riekman & Buddeberg 2012, S. 19) und sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungsarmut zeigt (vgl. z.B. Solga & Dombrowski 2009).

<sup>76</sup> Es sei angemerkt, dass dabei weder geklärt wird, wer zur „Öffentlichkeit“ gezählt und von wem die „Öffentlichkeit“ beteiligt wird, noch an welchen Arten der Entscheidungsfindung oder an welcher Art von Entscheidungen diese „Öffentlichkeit“ beteiligt werden könnte, wenn sie entsprechend gebildet wäre.

<sup>77</sup> Ein mittelbares staatliches „Erzwingen“ solcher Veränderungen scheint durchaus denkbar, in Anbetracht dessen, dass staatlich reglementiert ist, welche Personen an Schulen welche Inhalte anhand welcher Materialien unterrichten dürfen. Damit besteht theoretisch die Möglichkeit, das „Unterstützen“ in ein indirektes „Erzwingen“ zu überführen.

steckt, von der Umweltbildung ausgehend, den Rahmen ab für „didaktische Prinzipien und Schlüsselqualifikationen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BLK 1998, S. 6).

Unter Leitung von Gerhard de Haan gab es von 1999 bis 2004 ein BLK-Programm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bzw. BLK-Programm 21 (Rode 2005). Mit dem Programm sollte BNE im Schulalltag verankert und den Schüler(inne)n so genannte Gestaltungskompetenz (vgl. Abschnitt 3.3.2.1) vermittelt werden (Rode 2005, S. 7; Thiele 2007, S. 17). „[K]napp 200 Schulen“ aus 15 Bundesländern nahmen daran teil (Rode 2005, S. 3; vgl. auch Thiele 2007, S. 17). Die beteiligten Lehrpersonen mussten die Ergebnisse ihrer Arbeit als „Werkstattmaterialien“ zur Verfügung stellen (Thiele 2007, S. 17f.), sie stehen zum kostenlosen Download auf der Projekt-Website bereit (vgl. de Haan 2009). Von 2004 bis 2008 schloss sich das ähnlich gelagerte Programm „Transfer-21“ an, das ebenfalls von de Haan geleitet wurde (Programm Transfer-21 2008).

### 3.1.1.2 *BNE und Globales Lernen als normative Basis der BNK*

Mit ihren Aufgaben der „Umwelt- und Entwicklungserziehung“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329) steht Bildung für nachhaltige Entwicklung sowohl in der Tradition der Umweltpädagogik bzw. -bildung als auch in derjenigen der Entwicklungspädagogik<sup>78</sup> bzw. der entwicklungspolitischen Bildung (vgl. Rieß 2006, S. 9f.; Hallitzky 2008, S. 11f.). Im sozialwissenschaftlichen Bereich wird eher der Begriff „Globales Lernen“ für vergleichbare Bildungsbereiche genutzt (Hallitzky 2008, S. 11). Obwohl im englischsprachigen Raum als „global education“ bereits seit den 1970er Jahren diskutiert, wurde „Globales Lernen“ erst Mitte der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum gebräuchlich (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 35).

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen haben gemeinsam, dass sie Bildung als einzige Möglichkeit betrachten, die Gesellschaft zu verändern, die Millennium-Entwicklungsziele zu erreichen, Krisen abzuwenden und die Zukunft zu sichern (Schreiber 2012, S. 28). Scheunpflug (2012b, S. 122) beschreibt Globales Lernen als „ein Praxisfeld im Schnittpunkt von Pädagogik, Engagement, sozialer Bewegung und politischer Lobbyarbeit“. Es soll „den Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität einüben“ (Lang-Wojtasik & Lohrenscheid 2003, S. 14). Die verschiedenen Konzeptionen Globalen Lernens stützen sich zwar auf unterschiedliche theoretische Annahmen, stellen aber alle die „Zusammenhänge zwischen Nord und Süd in einer globalisierten Welt“ (Asbrand & Wettstädt 2012, S. 93) in den Mittelpunkt und führen die Perspektiven von ökologischer Bildung, entwicklungsbezogener Bildung, Interkulturellem Lernen, Friedens- und Menschenrechtspädagogik bzw. -erziehung integrativ zusammen (Asbrand & Wettstädt 2012, S. 93; vgl. Toepfer 2003, S. 226f.).

Toepfer (2003, S. 226f.) nennt als zusätzlichen Bestandteil Globalen Lernens noch die ökumenische Bildung. Allerdings scheint „Globales Lernen“ nicht als ein Oberbegriff, sondern eher als Teil eines Begriffsnetzes verwendet zu werden. Zumindest lassen sich die pädagogischen Konzepte der einzelnen Perspektiven, die Asbrand und Wettstädt (2012, S. 93) nennen, nicht dem Globalen Lernen als Oberbegriff zuordnen, sondern

<sup>78</sup> Entwicklungspädagogik wird im Folgenden im Sinn einer entwicklungspolitischen Bildung verwendet. Der gleichnamige Begriff, der sich auf die individuelle Entwicklung bezieht, wie z.B. bei Heinrich Roth in den 1970ern, „hat in der Erziehungswissenschaft wenig Resonanz gefunden und ist nicht mehr gebräuchlich“ (Tremel 2012, S. 49).

verweisen auf ihn als Nachbarbegriff (vgl. z.B. Tremml 2012, S. 49 für die Entwicklungspädagogik).<sup>79</sup>

Die folgende Darstellung beschränkt sich auf einige wesentliche Elemente der historischen Entwicklung Globalen Lernens und fokussiert dabei die entwicklungspolitische Bildung und die Unterschiede zwischen handlungstheoretischen und system-/evolutionstheoretischen Konzepten Globalen Lernens, bevor die Zusammenhänge mit BNE thematisiert werden. Relevant für eine BNK erscheinen die Aspekte entwicklungspolitischer Bildung, da sie die Frage tangieren, welche Vorstellungen Menschen in Hypersuffizienzgesellschaften davon haben, unter welchen Umständen Güter produziert werden und welche Auswirkungen bestimmte Produktionsbedingungen auf Konsumententscheidungen haben sollten. In den Unterschieden zwischen handlungstheoretischen und system-/evolutionstheoretischen Konzepten Globalen Lernens zeigt sich außerdem, wie unterschiedlich mit normativen Anforderungen im gleichen Kontext umgegangen werden kann.

Scheunpflug (2012a, S. 89) nennt als ältesten und wichtigsten Bezugspunkt Globalen Lernens die entwicklungspolitische Bildung und „Dritte-Welt-Bildung“ (vgl. auch Lang-Wojtasik & Lohrenscheid 2003, S. 14). Ausgangspunkt einer so verstandenen „Entwicklungspädagogik“ waren „pädagogische Bemühungen um eine Lösung gesellschaftlicher Entwicklungsprobleme in der Dritten Welt“ (Tremml 2012, S. 49). Als in den 1960er Jahren die deutsche Entwicklungshilfe institutionalisiert wurde, sollte Bildung zur „Überwindung der Vorbehalte gegenüber der Entwicklungshilfe in der Bevölkerung“ (Thiele 2007, S. 12) dienen.

Gegen Ende der 1960er Jahre kamen zum ersten Mal die Verbindungen zwischen Entwicklungen in der sogenannten Ersten und Dritten Welt in den Blick (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 34). Trotzdem geht Thiele (2007, S. 12) davon aus, dass auch zu Beginn der 1970er Jahre die entwicklungspolitische Bildung vorrangig eine „Dritte-Welt-Pädagogik“ war, bevor ideologiekritische Analysen auf das technokratische, eurozentristische Weltbild in den Schulbüchern aufmerksam machten. Ende der 1970er Jahre wurde dieses Verständnis ausgeweitet, indem „der enge Zusammenhang von Unterentwicklung und Überentwicklung, von Dritter Welt und Erster Welt entfaltet und theoretisch fruchtbar gemacht wurde“ (Tremml 2012, S. 49).

In den 1980er Jahren bekam die entwicklungspolitische Bildung neue Anregungen aus dem interkulturellen Lernen, sodass neben politischen und wirtschaftlichen Fragen auch kulturelle Aspekte stärker berücksichtigt wurden (Thiele 2007, S. 13). „Statt die Menschen rein als Bedürftige, als Objekte des Mitleids darzustellen, sollten sie jetzt zu Kommunikationspartnern werden und die Dritte Welt [sollte] so nicht mehr nur als arm und unterdrückt, sondern auch als reich und selbstbewusst erscheinen.“ (Thiele 2007, S. 13) Dabei werden nicht nur „Kulturen der Dritten Welt“ (Thiele 2007, S. 13) behandelt, sondern Lernende sollen sich auch ihrer eigenen eurozentristischen kulturellen Bewertungen bewusst werden und erkennen, wie vielfältig Kulturen sind (Thiele 2007, S. 13).

Im deutschsprachigen Diskurs war neben der Entwicklungsbezogenen Bildung und dem Interkulturellen Lernen außerdem, vor allem im kirchlichen Bereich, das Ökumenische Lernen eine wichtige Entwicklungslinie (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 34; Scheunpflug 2012a, S. 90). Konzepte Ökumenischen Lernens begründen entwicklungspolitische

<sup>79</sup> Zu den Aspekten und Zielen Globalen Lernens siehe Anhang B.

Bildung theologisch auf Basis von Anti-Rassismus und Multikulturalität, wie sie insbesondere im Widerstand gegen das südafrikanische Apartheidssystem entwickelt wurden (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 34; Scheunpflug 2012a, S. 90).

Ende der 1980er Jahre / Anfang der 1990er Jahre wurde mit der Auflösung der Warschauer Vertragsorganisation (WVO) (vgl. Mueller 2010, S. 135f.) der Begriff der Zweiten Welt obsolet, denn diese Zweite Welt hatten aus Sicht der NATO-Mitgliedsstaaten die Länder der WVO gebildet (vgl. zu verschiedenen Deutungen von Erster, Zweiter und Dritter Welt z.B. Stockmann, Menzel & Nuscheler 2010, S. 26ff.). Damit wurde aber auch augenfällig, wie wenig treffend der Begriff der Dritten Welt war (vgl. Thiele 2007, S. 13). Die inhaltliche Arbeit bezog sich in der Folge weniger auf die sogenannte Dritte Welt und mehr auf sozialwissenschaftlich entwickelte Konzepte wie „Globalisierung“ und „Weltgesellschaft“ (Thiele 2007, S. 13).

Aktuell kann Entwicklungspädagogik als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Gesellschaft“ (Treml 2012, S. 49) verstanden werden. Der Begriff hat sich jedoch im deutschsprachigen Raum nicht ähnlich etablieren können wie „development education“ im englischsprachigen Raum (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 33; vgl. aus Perspektive der Entwicklungspädagogik Treml 2012, S. 49). Seit Anfang/Mitte der 1990er Jahre werden Bildungsbemühungen in diesem Kontext eher unter dem Begriff „Globales Lernen“ diskutiert (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 33; Thiele 2007, S. 13).

Globales Lernen kann nach Scheunpflug und Asbrand (2006, S. 35) verstanden werden als pädagogische Reaktion auf den Entwicklungsstand der Weltgesellschaft, normativ orientiert an „internationale[r] soziale[r] Gerechtigkeit“ bzw. „internationaler Gerechtigkeit und Solidarität“ (auch Scheunpflug 2012c, S. 106), die allerdings ebensowenig näher definiert werden wie die angestrebte „recognition of the voices of the oppressed“ (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 35). Zentral ist die Annahme, dass Entwicklungsfragen nicht nur sogenannte Entwicklungsländer betreffen, sondern auch hochindustrialisierte Länder herausfordern (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 35), wobei teilweise der Eindruck entsteht, vor allem letztere würden als herausgefordert betrachtet.

In den 1990er Jahren kam es zum Paradigmenstreit zwischen zwei Strömungen Globalen Lernens, die sich im Hinblick auf normativen Hintergrund und Umsetzung unterscheiden. Während die handlungstheoretische Strömung von einem ganzheitlichen Welt- und Menschenbild sowie von normativen Zielen ausgeht, die mit Globalem Lernen erreicht werden sollen, gehen evolutions- und systemtheoretische Perspektiven davon aus, dass Globales Lernen auf den Umgang mit Komplexität vorbereiten soll, wie er für „das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft“ nötig erscheint (Scheunpflug 2012c, S. 104).

**Tab. 8:** Strömungen Globalen Lernens im Paradigmenstreit der 1990er Jahre (eigene Darstellung auf Basis von Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 36f.)

	<b>Handlungstheoretische Entwürfe</b>	<b>Evolutions-/ Systemtheoretische Entwürfe</b>
<b>Entwicklung</b>	Absichtsvoll gesteuert	Chaotischer, offener Prozess
<b>Grundannahme</b>	Das ‚richtige‘ Bewusstsein führt zur ‚richtigen‘ Handlung	Zwischen Absichten und Konsequenzen besteht kein direkter Zusammenhang
<b>Ausgangspunkt</b>	Lokale Handlungen	Abstrakt kognitives Verstehen
<b>Lernvorstellung</b>	Ganzheitlich, ausgehend von lokalen Erfahrungen	Angebote zum Selbstlernen, kein direktes Beeinflussen möglich

Vertreter/innen eines handlungstheoretisch begründeten Globalen Lernens, wie z.B. Bühler, halten eine „Parteinahme [für] notwendig, bei der Ursachen für Ungleichheiten, so weit als überhaupt möglich, erkannt und Position für die Verlierer der Globalisierung bezogen werden sollte“ (Bühler & Datta 1998, S. 5). Sie wenden sich dagegen, Macht- und Gewaltstrukturen, die aus ihrer Sicht zu Ungerechtigkeit führen, als entpersonalisiert zu deuten (vgl. Bühler & Datta 1998, S. 6). Drastisch formulieren sie: „Wir halten ‚Kapitalismus‘ nicht für das Ende der Geschichte der Menschheit, sondern für eine zu überwindende Zwischenstufe auf dem Weg zu einer gerechteren Welt. [...] ‚Globales Lernen‘ sollte dieser grundsätzlichen Einsicht verpflichtet sein.“ (Bühler & Datta 1998, S. 6) Es geht also um klare Wertung und Parteilichkeit für jene, die als ungerecht behandelt und als benachteiligt betrachtet werden (vgl. Scheunpflug 2012c, S. 104).

Vertreter/innen eines evolutions- oder systemtheoretisch begründeten Globalen Lernens halten das handlungstheoretische Vorgehen dagegen für wenig aussichtsreich. Eine solche „Postulativpädagogik“ werde „aufgrund ihres hohen Moralingehalts“ (Scheunpflug 2012c, S. 104 unter Bezug auf Scheunpflug/Seitz 1993) ihre Ziele nicht erreichen. Aus systemtheoretischer Sicht steht die gesteigerte Komplexität durch Globalisierungsprozesse im Vordergrund (vgl. Scheunpflug 2012c, S. 105). Dies führt zu Diskrepanzen zwischen den unmittelbar wahrnehmbaren Problemen und Gefahren einerseits, die keine Zeit lassen, globale Zusammenhänge zu durchdenken, und den kognitiv antizipierten Risiken andererseits, die wegen ihrer Mittelbarkeit nicht auf Handlungen drängen (vgl. Trembl 1998, S. 8 unter Verweis auf die soziologischen Arbeiten Becks und Luhmanns).

Aus evolutionstheoretischer Sicht weisen die Vertreter/innen darauf hin, dass die menschlichen „Fähigkeiten der sinnlichen Wahrnehmung [...] auf die Problemlösung im Nahbereich spezialisiert, [...] [und somit] für die heutigen Probleme weitgehend dysfunktional“ (Scheunpflug 1996, S. 11) seien. Die komplexen Zusammenhänge einer Weltgesellschaft seien nur über „Sprache und abstraktes Denken“ (Scheunpflug 1996, S. 11) wahrzunehmen und zu verstehen. Scheunpflug (1996, S. 12) zieht daraus die Konsequenz:

„Kognitive Abstraktionsleistungen vor allem in den Bereichen, die nicht alleine auf den Wissensbestand abzielen, sondern die Fähigkeit zum Denken und zur Selbstreflexion in den Vordergrund stellen, kompensieren die Defizite sinnlicher Wahrnehmung und sind für den Umgang mit den heutigen Entwicklungsproblemen der Weltgesellschaft außerordentlich wichtig.“

Statt einer vorgegebenen klaren Wertung plädiert sie für eine „Kultivierung des Perspektivwechsels“ (Scheunpflug 1996, S. 14):

„Die hohe Komplexität der Entwicklung zur Weltgesellschaft macht es uns sehr schwer, Wahrheiten zu beschreiben. Ideologien, die zwanzig Jahre gelten mögen, werden irgendwann von anderen Ideologien abgelöst. Jugendliche müssen heute lernen, daß es uns nicht möglich ist, Dinge ein für alle mal korrekt zu beschreiben.“ (Scheunpflug 1996, S. 14)

Eine solche evolutionstheoretische Perspektive wurde von handlungstheoretischer Seite kritisiert, weil sie den Menschen als Vernunftwesen leugne, die Strukturen der derzeit Mächtigen begünstige und sich nicht mit der Erziehung von Individuen zu Verantwortlichkeit vereinbaren lasse (vgl. die polemische Kritik von Bühler, Datta, Mergner & Karcher 1996).

Auch bei der Interkulturellen Pädagogik, die ebenfalls Verbindungen zum Globalen Lernen aufweist, sind Entwicklungen erkennbar, die zu Scheunpflugs Anspruch des Perspektivwechsels (vgl. Scheunpflug 1996, S. 14) und zum Fokuswandel passen, der vom Lernen über die „Dritte Welt“ zur Beschäftigung mit der Globalisierung geführt hat. Von einer „Ausländerpädagogik“ kommend, die an Defizitkompensation und Assimilation orientiert war (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2010, S. 105; Gogolin & Roth 2012a, S. 111), weitete sich der Blick, und Verschiedenheit wurde vermehrt als Ressource betrachtet (vgl. Gogolin & Roth 2012a, S. 112). Statt eine „Zielgruppenpädagogik“ für diejenigen zu sein, die als „anders“ wahrgenommen werden, richtet sich derzeit die Interkulturelle Pädagogik an alle Schüler/innen mit dem Ziel, ihnen nahezubringen, dass es normal ist, verschieden zu sein (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2010, S. 105; Fürstenau 2012, S. 4; Gogolin & Roth 2012b, S. 117). Zwar auf einer anderen Ebene, aber doch vergleichbar, geht es also auch hier um einen Trend weg von der Bearbeitung des Andersseins von Anderen hin zu einer relativierenden Perspektive, die anerkennt, dass die eigene Vorstellung von Normalität das bestimmt, was als „anders“ wahrgenommen wird.

Das Konzept der BNE, das in Deutschland seit den 1990er Jahren bearbeitet wird (vgl. Abschnitt 3.1.1.1), hat ebenfalls Einfluss auf den Diskurs zu Globalem Lernen gehabt. Scheunpflug und Asbrand (2006, S. 38) beschreiben, wie einerseits de Haan als Vertreter der BNE-Bewegung dem Globalen Lernen vorgeworfen habe, Themen nicht multiperspektivisch genug zu erarbeiten und die Regionen der sogenannten Dritte-Welt-Länder sowie normative Gerechtigkeitsaspekte zu sehr in den Vordergrund zu rücken. Andererseits fürchteten Vertreter/innen des Globalen Lernens, die aus dem Bereich der Umweltbildung kommende BNE könnte ökologische Aspekte überbetonen, (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 38)<sup>80</sup>. Im Zuge der Diskussion hat sich seit Beginn der 2000er Jahre das Vorgehen der BNE insofern erweitert, als zunehmend Aspekte globaler Zusammenhänge und von Verteilungsgerechtigkeit in den Blick genommen wurden (Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 39).

<sup>80</sup> Offen thematisieren Scheunpflug und Asbrand (2006, S. 38), dass den Diskussionen auch die Konkurrenz um Fördermittel zugrunde lag.

Außer den entwicklungspädagogischen Grundlagen der BNE sind aber auch die Grundlagen aus dem Bereich der Umweltbildung zu berücksichtigen, um aktuelle Diskussionen verständlich zu machen. Ökologische Probleme wurden seit den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum schulisch auf verschiedene Art behandelt (Thiele 2007, S. 4). Noch in den 1980er Jahren grenzte sich in diesem Bereich z.B. die „Ökopädagogik“ klar ab von der „Umwelterziehung“, die sie kritisierte (Thiele 2007, S. 4, 7), bevor sich die verschiedenen Strömungen in den 1990ern als „Umweltbildung“ aneinander annäherten.

**Tab. 9:** Grobe Gegenüberstellung der Unterschiede zwischen Ökopädagogik und Umwelterziehung (eigene Darstellung auf Basis von Thiele 2007, S. 4ff.)

	<b>Umwelterziehung</b>	<b>Ökopädagogik</b>
<b>Ziel</b>	Individuelles Lernen löst globale Umweltprobleme	Bruch mit gesellschaftlichen Verhältnissen, Individuum lernt gestaltenden Umgang
<b>Pädagogisches Handeln</b>	zur Veränderung der Situation	zur Befähigung des Individuums

Thiele (2007, S. 4, 7) fasst zusammen, wie Umwelterziehung in den 1980er Jahren kritisiert wurde, weil sie versuche, globale Probleme über individuelles Lernen zu lösen, wodurch die politische Ebene dieser Probleme tendenziell vernachlässige und pädagogisches Handeln instrumentalisieren, statt den Individuen damit zu mehr Selbstständigkeit zu verhelfen. Als Gegenentwurf legten Beer und de Haan, der später Aktivitäten zur BNE in Deutschland maßgeblich konzipierte und begleitete und das nach wie vor tut, in den 1980er Jahren die „Ökopädagogik“ vor (vgl. Thiele 2007, S. 7). Dabei sollen Lernende gestaltend mit umweltbezogenen Problemen umgehen, wobei Wert auf die Selbstverantwortlichkeit und Partizipation an Entscheidungsprozessen gelegt wird (vgl. Thiele 2007, S. 7f.).

Vertreter/innen der Ökopädagogik lehnen eine Instrumentalisierung pädagogischen Handelns für Ziele außerhalb der lernenden Person ab, sind aber dennoch klar normativ ausgerichtet, indem sie Lernenden nahebringen wollen, ökonomische Denkweisen abzulehnen und der Ökologie eine höhere Priorität einzuräumen (vgl. Thiele 2007, S. 7f). Vergleichbar dem Paradigmenstreit im Globalen Lernen ist, dass in beiden Bereichen zur Diskussion stand, wie viel Freiraum pädagogische Zielsetzungen den Lernenden lassen können und sollten. Die normativen Vorgaben des handlungstheoretischen Globalen Lernens stellen hier das Pendant zum umwelterzieherischen Versuch dar, über individuelles Lernen und die damit verbundenen Handlungen die globalen Umweltprobleme zu lösen.

In den 1990er Jahren wurden die verschiedenen Strömungen unter dem Begriff der Umweltbildung zusammengefasst (Thiele 2007, S. 10). Die Bildungsziele wurden als ökologische Kompetenzen formuliert, die Ende der 1990er Jahre in den Gestaltungskompetenzformulierungen der BNE aufgegriffen wurden (Thiele 2007, S. 11). Lernende sollten in die Lage versetzt werden, Ursachen für globale ökologische Probleme zu erkennen und die Gesellschaft „selbstbestimmt“ (Thiele 2007, S. 10) so mitzugestalten, dass sie zukunftsfähig erscheint (Thiele 2007, S. 10). Nachdem empirische Studien darauf hingewie-



sen hatten, dass sich Umweltverhalten nur zu einem verhältnismäßig kleinen Teil mit Umweltwissen und -bewusstsein erklären lässt, wurde die Orientierung an „individuellem Wohlbefinden und [...] bestimmten Lebensstilen“ (Thiele 2007, S. 11) stärker mit berücksichtigt (Thiele 2007, S. 11).

### 3.1.1.3 *BNK als ökonomische Bildung und Verbraucherbildung*

Gemäß den politischen Dokumenten, die den Bildungsforderungen für BNE zugrunde liegen, umfasst BNE umwelt- und entwicklungspädagogische Aspekte (z.B. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329). Es bietet damit sowohl Anknüpfungspunkte für umweltpädagogische als auch für entwicklungspädagogische Konzepte, die sich im Globalen Lernen finden. Damit greifen Globales Lernen und BNE zwei Dimensionen von Nachhaltigkeit auf (siehe Abschnitt 2.1.1.3), nämlich ökologische und soziale Aspekte, während ökonomische Aspekte anscheinend nur berücksichtigt werden, wenn und soweit sie die ökologischen und sozialen Probleme beeinflussen. Ein eigenständiger Lernbereich wird ihnen nicht zugewiesen. Zumindest bezogen auf die Forderungen nach Bildungsprozessen ist daher in den bisherigen Bildungskonzepten keine Gleichwertigkeit der drei Dimensionen festzustellen. Da aber speziell der Bereich nachhaltigen Konsums in besonderer Weise den ökonomischen Aspekt betrifft, sollen in dieser Arbeit auch und gerade für die dritte, die ökonomische Dimension entsprechende didaktische Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Ökonomische Bildung beschäftigt sich inhaltlich mit dem Wirtschaftsbereich in den drei Lebenssituationsfeldern Konsum, Arbeit und Wirtschaftsgesellschaft (May 2011, S. 4). Funktional sollen Schüler/innen befähigt werden, erfolgreich zu produzieren, zu handeln und zu konsumieren (Bank 2011, S. 289). Darüber hinaus – darauf verweist der Bildungsbegriff – sollen sie lernen, auf Basis eigener Analysen ökonomischer Zusammenhänge eigene und fremde wirtschaftliche Akte zu reflektieren sowie kritisch darüber zu urteilen und zu entscheiden (vgl. Massing 2006, S. 85; Bank 2011, S. 289f.). Damit leistet ökonomische Bildung einen Beitrag zur Allgemeinbildung (vgl. z.B. Dubs 2001; DeGöB 2004, S. 3; Bank 2011, S. 289; Loerwald & Schröder 2011, S. 9).

Bis in die 1980er Jahre hinein hatte ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland keinen Raum (vgl. Bank 2011, S. 289 unter Verweis auf das Humboldtsche Bildungsverständnis). Sie wurde als ausgerichtet auf eine Berufstätigkeit betrachtet und fand vorrangig an berufsbildenden Schulen und im Hochschulbereich statt (Dubs 2001, S. 2). Obwohl heute auch ökonomische Inhalte an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden (Massing 2006, S. 82; Bank 2011, S. 290), scheint die Rolle und Bedeutung ökonomischer Bildung im Kontext von Allgemeinbildung nach wie vor umstritten. So findet sich z.B. im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Horn, Kemnitz & Marotzki 2012) auch im Jahr 2012 zwischen „Ökologischer Fehlschluss“ und „Österreich“ kein Eintrag zu Ökonomischer Bildung. Meist werden Wirtschaftsthemen in der Schule in die Lehrpläne verschiedener Fächer integriert und dort aus der jeweiligen Fachperspektive heraus erarbeitet, wofür es aus didaktischer Perspektive sowohl Pro- als auch Kontraargumente gibt.

Für eine Integration oder die Kombination mit anderen Fächern des sozialwissenschaftlichen Bereichs spricht z.B., dass wirtschaftliche und politische Strukturen eng zusammenhängen und Schüler/innen mit diesen Zusammenhängen umgehen lernen müssen, um die angestrebte Urteils- und Handlungsfähigkeit zu erreichen (Massing 2006, S. 85). Es gilt

aber auch zu bedenken, dass es auf diese Weise kaum gelingen dürfte, in eine „spezifisch ökonomische Sichtweise“ (Massing 2006, S. 82) einzuführen. Ähnlich argumentiert May (2011, S. 8f.), ökonomische Bildung habe eine andere Intention als politische Bildung. Ökonomische Bildung fokussiere „den mündigen Wirtschaftsbürger“ und damit eine stärker individualorientierte Position als politische Bildung, die mit dem „mündigen Staatsbürger“ das Gemeinwesen und die Herrschaftsordnung zu stabilisieren versuche (May 2011, S. 8f.; vgl. ebenfalls kritisch zur Fachintegration Loerwald & Schröder 2011).

Verbraucherbildung ist im Rahmen einer solchen ökonomischen Bildung einer von mehreren Aufgabenbereichen (vgl. Loerwald und Schröder 2011, S. 10), auch wenn diese häufig getrennt diskutiert werden. Sie beleuchtet Fragen des Konsums aus verschiedenen disziplinären Perspektiven und soll so Konsument(inn)en befähigen, als Verbraucher/innen kompetent zu handeln (vgl. z.B. Schlegel-Matthies 2011, S. 358). Sowohl bei ökonomischer Bildung als auch bei Verbraucherbildung gehen die Auffassung zu Zielen, Zuständigkeiten und Inhalten in der Diskussion weit auseinander: Die Zielvorstellungen reichen von kritischen bis zu affirmativen Positionen in Bezug auf die bestehende Wirtschaftsordnung und ihre positiven wie negativen Auswirkungen (Massing 2006, S. 83). Für die Verbraucherbildung, die im Folgenden im Vordergrund steht, weil sie für den Bereich einer BNK besonders einschlägig erscheint, lässt sich beispielhaft mit der OECD (2009b, S. 7) und Schlegel-Matthies (2004, 2011) einerseits ein historischer Entwicklungsverlauf nachzeichnen, mit McGregor (2011) andererseits eine typologische Unterscheidung finden.

Schlegel-Matthies (2011, S. 358) geht davon aus, dass die Verbraucherbildung in Deutschland ab den 1960er Jahren theoretisch fundiert worden sei. Die OECD (2009b, S. 7) sieht für diese Zeit international die Haushaltsführung als Schwerpunkt der Verbraucherbildung. Später, in den 1970ern bis Mitte der 1980er Jahre (vgl. Schlegel-Matthies 2004, S. 7ff. unter Bezug auf Kotisaari & Schuh 2000, S. 142), beschäftigte sich Verbraucherbildung vorrangig mit Verbraucherrechten und dem Schutz von Konsument(inn)en vor unfairen Praktiken am Markt (OECD 2009b, S. 7). Aktuell nimmt Verbraucherbildung neben den allgemeinen Marktmechanismen und dem Umgang damit auch individuelle Bedürfnisse und Wünsche in den Blick sowie Anforderungen, die aus sozialer Verantwortung entstehen (vgl. OECD 2009b, S. 7f.; Schlegel-Matthies 2011, S. 358). Konsument(inn)en sollen sich der ökonomischen, sozialen und ökologischen Auswirkungen und Zusammenhänge von Produktion und Konsum bewusst werden (vgl. OECD 2009b, S. 7f.; Schlegel-Matthies 2011, S. 358).

McGregor (2011) nutzt für ihre nichtdiachrone Typisierung verschiedener Konzepte von Verbraucherbildung ähnliche Kriterien. Sie unterscheidet Verbraucherbildung, die auf konventionelle Weise Konsument(inn)en befähigen und stärken<sup>81</sup> soll, von einer solchen, die bürgerschaftlich orientiert ist (McGregor 2011, S. 4f.). Während die erstgenannte Art Konsument(inn)en dabei unterstützt, ihre individuellen Interessen am Markt erfolgreich zu vertreten, soll die zweite Art Personen fähig machen, so zu konsumieren, dass die Interessen anderer Menschen und der Allgemeinheit neben den eigenen besser befriedigt werden (McGregor 2011, S. 5). Die Konsument(inn)en sollten nicht nur die Auswirkungen ihres eigenen Konsums auf die natürliche und soziale Umwelt analysieren, sondern auch

81

McGregor (2011) wie einige andere im Bereich der Verbraucherbildung verwendet den Begriff Empowerment.

anstreben, das kollektive Verhalten aller Bürger/innen sowie die gesellschaftlichen Strukturen zu verändern (McGregor 2011, S. 5).

Ausgehend von diesen Überlegungen und verschiedenen im anglo-amerikanischen Raum gängigen Erziehungsphilosophien unterscheidet McGregor (2011, S. 6f.) vier Idealtypen von Verbraucherbildung danach, welche Ziele die Verbraucher/innen verfolgen (vgl. Tabelle 10). Typ 1 bis 3 stellen die Eigeninteressen der Konsument(inn)en in den Vordergrund. Die gesellschaftlichen Strukturen, in die Konsument(inn)en eingebunden sind, werden bei Typ 1 allenfalls thematisiert, aber nicht hinterfragt, die Rolle als Konsument/in ist zu akzeptieren (McGregor 2011, S. 7f.). Bei Typ 2 werden die Strukturen kritisch hinterfragt, um die eigene Unterdrückung abzubauen und daran orientiert das individuelle Wohlbefinden zu steigern (McGregor 2011, S. 7f.). Typ 3 dehnt dieses kritische Hinterfragen aus auf die Grundsätze der Konsumgesellschaft und verändert möglicherweise das individuelle Handeln (McGregor 2011, S. 7f.). Darüber hinausgehend hat Typ 4 das Ziel, das individuelle Potenzial der Konsument(inn)en so weit zu entfalten, dass sie das gesamte System verändern können, so dass ökologische und soziale Auswirkungen von Konsum und Produktion stärker berücksichtigt werden (vgl. McGregor 2011, S. 7f.).

**Tab. 10:** Idealtypen der Verbraucherbildung nach McGregor (2011) (eigene Darstellung)

	<b>Bezeichnung</b>	<b>Zielrichtung</b>	<b>Wesentliche Inhalte</b>
<b>Typ 1</b>	Verbraucher/innen-Information, -Schutz und Fürsprache	Verbraucher/innen werden informiert, damit sie ihre Verbraucher/innenrolle möglichst gut ausfüllen können.	Wettbewerb, Auswahl, Vertragsrecht, Beschwerdemöglichkeiten, Risikominimierung
<b>Typ 2</b>	Individuelle Kritik zum Erhalt der Eigeninteressen	Verbraucher/innen lernen, das Leben in Konsumgesellschaften zu hinterfragen, um sich selbst ein angenehmeres Leben zu ermöglichen.	Zusammenhang zwischen Konsum und Lebenszweck, kritisches Hinterfragen und Problemlösen
<b>Typ 3</b>	Kritischer Ansatz für Eigeninteresse	Verbraucher/innen sollen ihr eigenes Verhalten ändern, um ihre eigenen Interessen und die der Umwelt zu vertreten und sich vom ideologischen Druck des Marktes zu befreien.	Kritik unterdrückender Machtstrukturen, die das Verfolgen von Eigeninteressen behindern, Bedeutung von Konsum im eigenen Leben
<b>Typ 4</b>	Empowerment für wechselseitige Interessen	Verbraucher/innen werden Konsumentenbürger/innen, bewerten Konsum moralisch, erkennen Verantwortung für Konsumfolgen an und berücksichtigen auch die Interessen anderer Menschen, Tiere und der Erde.	Systemisches Verständnis von Zusammenhängen, moralische Vision für das Gemeinwohl, erstrebenswerte Alternativen zur Konsumkultur

McGregors (2011) Typ 4 ähnelt dem, was OECD (2009b, S. 7f.) und Schlegel-Matthies (2011) als aktuelle Variante von Verbraucherbildung beschreiben. Gleichzeitig markiert dieses Verständnis den Schnittpunkt der Verbraucherbildung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung, sie wird dabei zu einer Bildung für nachhaltigen Konsum. Interessant erscheint dabei, dass für Verbraucherbildung in anderen Konzepten im Vordergrund steht/stand, Konsument(inn)en zu befähigen, ihre eigenen Interessen möglichst erfolgreich zu vertreten. Bildung für nachhaltigen Konsum steht den individuellen Interessen skeptischer gegenüber, Konsument(inn)en sollen über ihren Konsum gerade nicht so entscheiden, wie es für sie individuell am günstigsten ist, sondern so, wie es nach Nachhaltigkeitsvorstellungen für günstig gehalten wird. In Typ 4 zeigt sich eine normative Position, nach der derzeitige Konsummuster abzulehnen und andere einseitig als durchgängig positiv anzustreben sind:

„Type 4 consumer education would facilitate people finding their own inner voice, inner peace and inner power, releasing their potential as human beings. The purpose of this type of consumer education would be to emancipate people from the chains of consumer culture, freeing them to strive for a culture of peace by consuming differently. As well, people would learn to think beyond their private, materialistic sphere and embrace an abiding concern for the commons (other human beings, species and the planet), which they would appreciate is profoundly affected by unsustainable, unethical, irresponsible, even immoral consumer behaviour. [...] Type 4 consumer education would entrench the importance of always questioning what it means to live in a consumer society and of knowing deep inside that there are alternatives (e.g., sustainability, stewardship, fellowship, peace and justice)” (McGregor 2011, S. 7)

Die Problematik, die mit so einem Konzept verbunden ist, wird unter anderem in Abschnitt 3.1.2 aufgegriffen.

Nicht nur im Hinblick auf die Ziele lassen sich jedoch verschiedene Vorstellungen von Verbraucherbildung unterscheiden, sondern auch im Hinblick darauf, in welchem Bereich des Bildungswesens sie verortet wird. Obwohl Verbraucherbildung sich auf verschiedene Altersgruppen und Lernumstände beziehen kann (vgl. z.B. OECD 2009b), soll im Folgenden nur auf die schulische Verbraucherbildung in OECD-Ländern und speziell in Deutschland näher eingegangen werden.

Kinder und Jugendliche gelten als wichtige Zielgruppe für Verbraucherbildung, da sie zunehmend über einen Teil des familiären Konsums bestimmen und dabei besonders anfällig erscheinen für unzureichend durchdachte Entscheidungen und Werbebotschaften (OECD 2009b, S. 12). Schulische Verbraucherbildung soll aus Perspektive von Hesecker (2005, S. 7) und Kolleg(inn)en Kindern und Jugendlichen einerseits helfen, ihr Leben selbstbestimmt und reflektiert zu gestalten und andererseits die Gesellschaft vor den hohen Folgekosten schützen, die individuelle Fehlentscheidungen haben können (Hesecker 2005, S. 7). Auch seien „im Sinne der Nachhaltigkeit die Zusammenhänge von Produktion und Konsum in ihren ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten aufzuzeigen“ (Hesecker 2005, S. 8) und Schüler/innen sollten allgemein lernen, abzuschätzen, welche Konsequenzen ihr Handeln kurz-, mittel- und langfristig hat (Hesecker 2005, S. 8).

Die obige Darstellung der Idealtypen nach McGregor (2011) sollte nicht vergessen lassen, dass in der Realität nur Mischformen auftreten. Aktuelle Konzepte der Verbraucherbildung enthalten dementsprechend das Thema nachhaltigen Konsums zwar als einen, aber nicht als einzigen Aspekt. Die Deutsche Stiftung Verbraucherschutz und der Verein Verbraucherzentrale Bundesverband (2013, S. 1) gehen von fünf Konsumfeldern aus, die von

Verbraucherbildung abgedeckt werden sollten: „Ernährung und Gesundheit“, „Finanzen“, „Verbraucherrecht“, „Medien“ und „Nachhaltiger Konsum“. Andere europäische Konzepte empfehlen vergleichbare Teilbereiche.<sup>82</sup> Die schulische Umsetzung funktioniert in den verschiedenen Schulsystemen allerdings unterschiedlich (vgl. OECD 2009b, S. 12f., S. 17f und OECD 2009a, S.5).

Bezogen auf Deutschland stellten Heseker (2005, S. 7) und Kolleg(inn)en im Abschlussbericht des REVIS-Projekts zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen fest, der Bereich Konsum verliere in der Schulpraxis an Bedeutung, obwohl dies nicht der volkswirtschaftlichen Rolle entspreche. Auch die Deutsche Stiftung Verbraucherschutz und der Verein Verbraucherzentrale Bundesverband (2013) halten die Verbraucherbildung an Schulen für unterrepräsentiert. Mit Verweis auf die mangelnden Kompetenzen, die sich in „[a]ktuellen Jugendstudien“ (Deutsche Stiftung Verbraucherschutz & Verbraucherzentrale Bundesverband 2013, S. 1) zeigten, fordern sie mehr Verbraucherbildung an Schulen, eine Verankerung in Lehrplänen und „die Entwicklung von bundeseinheitlichen Bildungsstandards als Orientierung und Maßstab“ (Deutsche Stiftung Verbraucherschutz & Verbraucherzentrale Bundesverband 2013, S. 2).

Für die schulische Umsetzung sind drei Varianten denkbar, wie vom United Nations Environment Programme (UNEP) und der Marrakech Task Force on Education for Sustainable Consumption (MTFESC) (2010, S. 16) für den Bereich Bildung für nachhaltigen Konsum zusammengestellt: Verbraucherbildung kann als Teil verschiedener Themen in verschiedenen Fächern angesprochen werden, wobei darauf zu achten ist, dass die Bezüge für die Lernenden klar werden und die Verbraucherbildung nicht fragmentarisch bleibt. Eine andere Möglichkeit ist, Verbraucherbildung anhand von interdisziplinären Themen fächerverbindend zu erarbeiten, z.B. in Projekten, oder verbraucherbildenden Themen in einem eigenen Fach Raum zu geben (z.B. „global citizenship“ oder „life skills“) (UNEP & MTFESC 2010, S. 16). In den meisten Ländern wird für Verbraucherbildung die erste Variante gewählt (OECD 2009b, S. 13f.).

In den meisten deutschen Bundesländern wird Verbraucherbildung ebenfalls so betrieben (vgl. Heseker 2005, S. 8; Schlegel-Matthies 2004, S. 11ff.), lediglich in Schleswig-Holstein gibt es seit 2009 ein Fach „Verbraucherbildung“ in der Sekundarstufe I (Schoenheit & Dreblow 2013, S. 18). Nach einer Befragung von Schoenheit und Dreblow würden die meisten befragten Lehrkräfte die Einführung eines eigenen Faches für Verbraucherbildung gar nicht befürworten (Schoenheit & Dreblow 2013, S. 57), obwohl eine Mehrheit von ihnen für eine curriculare Verankerung von Verbraucherbildung an Schulen ist (Schoenheit & Dreblow 2013, S. 59). Selbst aus Perspektive der ökonomischen Bildung erscheint eine Auslagerung der Verbraucherbildung in ein separates Fach kritisch, unter anderem, da es dazu verleite, marktwirtschaftliche Strukturen nur aus Sicht der Verbraucher/innen zu betrachten, was kein gesamtwirtschaftliches Verständnis ermögliche (Institut für ökonomische Bildung 2013).

Dass Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung sich überschneiden, wird z.B. in den Ausführungen der OECD (2008, S. 25f.) deutlich. Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) kann, wie gezeigt wurde, einerseits als Teilbereich von Verbraucherbildung betrachtet werden (vgl. z.B. Europäische Union 2011), andererseits als Teilbereich von BNE (wie in vielen OECD-Ländern laut OECD 2008, S. 25f.). Teilweise sind

<sup>82</sup> Vgl. OECD (2009b, S. 14) und das EU-geförderte Verbraucherbildungsprogramm DOLCETA (Europäische Union 2011).

die Bildungsabsichten Teil allgemeiner Programme für nachhaltigen Konsum (OECD 2008, S. 25f.), was dazu passt, dass die OECD Bildung als „one of the most powerful tools for providing individuals with the appropriate skills and competencies to become sustainable consumers” (OECD 2008, S. 25, vgl. auch OECD 2009a, S. 9) betrachtet.

Aus der Perspektive einer BNE werden Konsumthemen als guter Startpunkt gesehen, weil sie für die Lernenden eine hohe Alltagsrelevanz haben (vgl. UNEP & MTFESC 2010, S. 14). Vielfältige Themen werden für den Bereich BNK angegeben, sie reichen z.B. bei UNEP & MTFESC (2010, S. 21) von Menschenrechten und Kriminalität über Ernährung, den Umgang mit Medien, Change Management, Verbraucherschutzrichtlinien, Recycling, E-Commerce, Investitionen und Kredite bis hin zu Themen aus den Bereichen Lebensqualität, Lebensstile und Umgang mit verschiedenen Arten von Ressourcen.

Das OECD-Komitee empfiehlt, dass Bildungsaktivitäten für nachhaltigen Konsum drei Kriterien erfüllen sollten:

- Sie sollten Bewusstsein dafür schaffen, wie wichtig und nützlich Nachhaltigkeit für Einzelne und die Gesellschaft ist,
- praktisches Wissen entwickeln, wie Konsument(inn)en nachhaltigen Konsum unterstützen können und
- die nötigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen bereitstellen, die ermöglichen, dieses Wissen in die Alltagspraxis umzusetzen (OECD 2009a, S. 9).

Das OECD-Komitee bewegt sich mit seinem Konzept in der Nähe von McGregors (2011) Typ 4. Auch hier geht es nicht um eine ergebnisoffene Auseinandersetzung, sondern um zielgerichtete Einflussnahme, denn das OECD-Komitee empfiehlt nicht nur, dass Lehrende sich anhand konkreter Beispiele darauf konzentrieren sollten, Wege aufzuzeigen, wie Konsument(inn)en (vermeintlich?) nachhaltigen Konsum praktisch unterstützen könnten (OECD 2009a, S. 9), sondern auch, dass dies in jungem Alter beginnen sollte, da dann der Einfluss auf die Einstellungen und Prinzipien der Lernenden recht hoch sein könne (OECD 2009a, S. 10).

Auch an anderer Stelle zeigt sich der politische Wunsch und Auftrag hinter BNK. So forderte der bei der Johannesburg-Konferenz 2002 beschlossene Implementationsplan alle Regierungen zu Maßnahmen auf, die unnachhaltige Konsum- und Produktionsmuster ändern sollten (UNEP & MTFESC 2010, S. 9). Dafür wurden 10-Jahres-Rahmenpläne vorgeschlagen, die in der Folge ab 2003 themenspezifisch jeweils von einer Task Force unter Führung eines Landes bearbeitet wurden (UNEP & MTFESC 2010, S. 9). 2006 übernahm Italien die Führung der Task Force für Bildung für nachhaltigen Konsum (Education for Sustainable Consumption) (UNEP & MTFESC 2010, S. 9, 11; ähnliche Ziele von gesellschaftstransformativen Wirkungen individuellen Konsumhandelns haben auch Bilharz und Fricke, 2011). Dafür sollen den Bürger/innen neben geeigneten Informationen und Wissen über die ökologischen und sozialen Auswirkungen ihrer alltäglichen Konsumententscheidungen auch Alternativen und Lösungen aufgezeigt werden (UNEP & MTFESC 2010, S. 11).

Es geht dabei einerseits um klassische Verbraucherbildungsthemen wie Verbraucherrechte und Werbung (vgl. UNEP & MTFESC 2010, S. 10). Neben den eigenen individuellen Konsumententscheidungen, die nachhaltiger werden sollen, bezieht sich BNK aber zusätzlich auf die Beteiligung an Diskursen, um auf politischer Ebene Veränderungen zu unterstützen (vgl. UNEP & MTFESC 2010, S. 10). Die Lernenden sollen sich mit Zusammenhän-

gen und Prozessen des Konsums beschäftigen, mit dem Wert materiellen und immateriellen Wohlstands sowie mit der Bedeutung des Dienstes an Mitmenschen (UNEP & MTFESC 2010, S. 10), um an öffentlichen Debatten informiert und mit bestimmter ethischer Orientierung teilnehmen zu können (vgl. UNEP & MTFESC 2010, S. 11). Bisher werden diese Ziele aus Sicht von UNEP und MTFESC (2010, S. 10, 12) anscheinend nicht ausreichend erreicht, denn UNEP & MTFESC (2010, S. 12) fordern z.B., dass Regierungen Themen, Module, Kurse oder ähnliches zu BNK in ihre Lehrpläne aufnehmen und darauf achten sollten, dass ihre Bildungseinrichtungen sich im Alltag an nachhaltiger Entwicklung orientieren.

In einem didaktischen Spannungsfeld auszutarieren sind also auch im Fall von BNK die Ziele einer Gesellschaftsveränderung hin zu nachhaltigen Konsummustern einerseits (freilich ohne dass klar definiert wäre, wie diese aussehen) und der Selbstbestimmung des Individuums andererseits, dem eine zentrale Rolle in der Gestaltung der Gesellschaft zugeschrieben wird (vgl. UNEP & MTFESC 2010, S. 10). UNEP und MTFESC (2010, S. 30) erkennen zwar ansatzweise die Schwierigkeiten an, die aus diesem Spannungsfeld erwachsen, wenn sie eingestehen, dass die Bewertung im Bereich nachhaltigen Konsums schwieriger sein könne als in anderen Fächern, denn „there are not so many final truths and everyone has a right to their own opinion“ (UNEP & MTFESC 2010, S. 30). Ganz aufgelöst wird die Spannung aber nicht, wenn sie Lehrkräften empfehlen, sie sollten stattdessen Mitarbeit, Aufgeschlossenheit und Verständnis der Hauptproblembereiche bewerten (UNEP & MTFESC 2010, S. 30), denn eine Eigenschaft wie Aufgeschlossenheit dürfte bei widersprechender Position nur schwerlich anerkannt werden.

Letztlich zeigt sich im angesprochenen didaktischen Spannungsfeld die Widersprüchlichkeit einer Erziehung zu freier Entscheidung, die bereits Kant als Paradoxon erkannt hat. Lehrende und Erziehende können sich der Tatsache nicht entziehen, dass eine solche Erziehung potenziell die Entscheidungsfreiheit der zu Erziehenden einschränkt. Eine reine Forderung nach normativer Abstinenz seitens der Erziehenden kann dieses Paradoxon nicht auflösen. Sie könnte als selbstwidersprüchlich betrachtet werden, und es bliebe ungeklärt, ob und falls ja, wie unter dieser Bedingung erzogen werden könnte.

#### 3.1.1.4 *BNK als politische Bildung*

Wird nachhaltiger Konsum als politischer Konsum (vgl. Abschnitt 2.4.3.2) verstanden, gehen politische und wirtschaftliche Aspekte ineinander über. Insofern kann auch entsprechendes Konsumhandeln als politisch gedeutet werden (vgl. z.B. Strømsnes 2009; Llopis-Goig 2011; Siebenhüner 2011). Wie BNE als politische Bildung konzipiert werden kann (de Haan 2004, S. 42), ist dies auch für BNK möglich. Die Perspektive der politischen Bildung scheint in diesem Zusammenhang besonders sinnvoll, weil der Auftrag zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung von politischer Seite kommt und gesellschaftsgestaltende Züge trägt.

Schulische politische Bildung thematisiert neben politischen auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen, um Schüler/innen zur Übernahme von „Aufgaben in Staat und Gesellschaft“ (Reuter 2012, S. 18) zu befähigen (vgl. Reuter 2012, S. 18). Neben (kognitivem) Wissenserwerb geht es politischer Bildung somit um die handelnde Anwendung dieses Wissens (Hafeneger 2009, S. 861). Gerade dieses Anwendungsziel auf politisches und gesellschaftliches Handeln birgt besondere Herausforderungen für die politische Bildung,

denn es wirft die Frage auf, wie das asymmetrische pädagogische (Macht-) Verhältnis eingesetzt wird und welche Funktionen die politische Bildung für den Staat hat.

Augenfällig ist zunächst eine Legitimationsfunktion: Staaten nutzen politische Bildung in öffentlichen Schulen dazu, Schüler/innen zu Loyalität gegenüber dem jeweiligen Staat und/oder einer sonstigen nach vorgegebenen Kriterien definierten Menschengruppe zu erziehen und ihr Herrschaftssystem zu erhalten (Reuter 2012, S. 18; mit Einschränkung auch Grammes & Welniak 2012, S. 677). In dieser affirmativen Komponente steht politische Bildung besonders im Verdacht der Indoktrination (vgl. Grammes & Welniak 2012, S. 677). Eine weitere Funktion politischer Bildung ist die Missionsfunktion, bei der drängende Probleme pädagogisiert werden (Grammes & Welniak 2012, S. 677, siehe Abschnitt 3.1.2.1), was die Pädagogik für politische Zwecke vereinnahmt.

Neben der affirmativ-legitimierenden Funktion hat politische Bildung eine kritisch-emanzipatorische Funktion der „Mündigkeit“ (Grammes & Welniak 2012, S. 677, Reuter 2012, S. 18). In dieser Funktion haben die Ansprüche des Subjekts Vorrang vor denen der Politik, das Subjekt soll die Chance haben, sich reflexiv-kritisch mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Grammes & Welniak 2012, S. 677). Dass im deutschen Sprachraum von politischer Bildung statt von politischer Erziehung gesprochen wird, betont diese Funktion und soll eine größere Distanz zu staatlichen Indoktrinations- und Manipulationsbemühungen zeigen (Grammes & Welniak 2012, S. 676).

Die Betonung der Mündigkeitsfunktion begann in Deutschland in Ansätzen in der Weimarer Republik und verstärkte sich im Lauf der Geschichte der Bundesrepublik (Hafenecker 2009, S. 863).<sup>83</sup> Mit dem sogenannten Beutelsbacher Konsens von 1976 (siehe z.B. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2013) wurden als Minimalkonsens drei Kriterien für politische Bildung festgelegt, um das Primat des Subjekts zu stärken (vgl. Hafenecker 2009, S. 863; Grammes & Welniak 2012, S. 677; Reuter 2012, S. 18). Demnach gelten in der politischen Bildung das Überwältigungsverbot (Indoktrinationsverbot), das Kontroversitätsgebot und das Gebot der Förderung selbstständiger Urteilsfähigkeit.

Das Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot besagt, dass Schüler/innen nicht daran gehindert werden dürfen, zu einem selbstständigen Urteil zu gelangen, indem ihnen in irgendeiner Weise von den Lehrenden erwünschte Meinungen aufgedrängt werden (Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg 2013; vgl. Reuter 2012, S. 18). Das Kontroversitätsgebot fordert, die Idee des Überwältigungsverbots weiterführend, dass Gegenstände, die wissenschaftlich und politisch kontrovers sind, auch im Unterricht so präsentiert werden müssen (Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg 2013; vgl. Reuter 2012, S. 18).

Das Gebot der Förderung selbstständiger Urteilsfähigkeit (oder: Prinzip der Schülerorientierung) besagt, dass die Schüler/innen befähigt werden sollen, politische Situationen gemäß ihrer eigenen Position und ihrer eigenen Interessen zu analysieren, um sie in ihrem Sinn beeinflussen zu können (Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg 2013; vgl. Reuter 2012, S. 18). Eine so verstandene politische Bildung „hat [...] das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen, um in lebenslanger politischer (Selbst-) Bildung aufzugehen“ (Grammes & Welniak 2012, S. 681).

<sup>83</sup>

Zur politischen Bildung in der DDR vgl. z.B. Grammes, Schluß und Vogler (2006).



Im Beutelsbacher Konsens zeigt sich besonders die Mühe, sich von Indoktrinationsabsichten zu distanzieren und Schüler/innen vor Indoktrination zu schützen. Nach der dahinterstehenden Auffassung von einer demokratischen politischen Bildung sollen die Schüler/innen bereits den Bildungsprozess als emanzipatorisch erleben (Grammes & Welniak 2012, S. 679). Politische Bildung hat mit subjektiven Deutungen zu tun und bietet darüber auch Chancen zu Diskussion, Perspektivenwechsel und zur Erfahrung von Vielfalt und Differenz (Hafeneger 2009, S. 868). Sie soll Schüler(inne)n helfen, scheinbare Selbstverständlichkeiten zu durchdenken und sie damit unterstützen, sich in einer sich wandelnden Welt zurechtzufinden (Hafeneger 2009, S. 868).

Damit steht sie auch der Wertebildung nahe (vgl. Hafeneger 2009, S. 868f.), denn Lehrende müssen sich darum bemühen, einerseits die moralische Selbstbestimmung der Schüler/innen zu achten und zu fördern und andererseits in den Urteilen nicht beliebig zu sein (vgl. Hafeneger 2009, S. 864). Als herausfordernd werden antidemokratische Präferenzen von Schüler(inne)n wahrgenommen, da nicht klar ist, wie Lehrpersonen auf solche Orientierungen reagieren sollten (Grammes & Welniak 2012, S. 679).

Auch und gerade wenn politische Bildung vor dem Hintergrund der Idee einer „Bildung für nachhaltigen Konsum“ diskutiert wird, treten die gesellschaftlichen Ziele in ihrem Spannungsverhältnis zu individuellen Rechten und Ansprüchen in den Vordergrund. Affirmativ-legitimierende Aspekte können sich sowohl auf gegenwärtige Zustände als auch auf Veränderungsziele beziehen, sofern die als anzustrebend vorgegeben werden. Auch was das Existente kritisch hinterfragt, kann auf diese Weise affirmativen Charakter haben, wenn das Hinterfragen nur auf eine bestimmte Art oder nur mit einem Ergebnis möglich ist. Dies öffnet den Blick für das zweiseitige Verhältnis von Politik und Bildung, bei dem einerseits Bildungsgrundlagen geschaffen werden müssen, um politische Partizipation zu ermöglichen und andererseits diese Bildung auch genutzt (und missbraucht) werden kann, um bestimmten politischen Zielen näher zu kommen (vgl. Grammes & Welniak 2012, S. 680).

### 3.1.2 Grenzen pädagogischer Legitimität<sup>84</sup>

Bildung für nachhaltigen Konsum als Schnittbereich von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Verbraucherbildung basiert auf politischen Bestrebungen. Nachhaltigkeit ist, wie Pfister (2002, S. 47) exemplarisch erkennt „primär eine politische Forderung“ und nicht ein wissenschaftliches Konzept. Auch wenn man als Gegenargument die Ursprünge des Nachhaltigkeitsbegriffs in der Forstwirtschaft anbringen könnte (vgl. Abschnitt 2.1.1.1), ändert dies nichts daran, dass die Diskussion um Nachhaltigkeit in den Bildungswissenschaften in den letzten Jahrzehnten auf politische Initiativen zurückgeht (vgl. auch Hasse 2010, S. 56).

Obwohl es sich „nicht um einen gesellschaftlichen Utopieentwurf ökologisch orientierter Minderheiten, sondern um die offizielle Zielperspektive der Regierungspolitik in der internationalen Gemeinschaft“ (Beer 2002, S. 103) handelt, können die damit verbundenen

<sup>84</sup> Einige Ideen sowie vereinzelte Formulierungen im Gliederungspunkt 3.1.2 stammen aus dem unveröffentlichten Manuskript eines mit Franziska Heinze geplanten, aber nie zusammengeführten Aufsatzes. Die verwendeten Bruchstücke sind ausschließlich selbst verfasst und wurden für den vorliegenden Text wesentlich überarbeitet und ergänzt. Sie sind daher nicht als Zitate gekennzeichnet, zumal eine gemeinsame Veröffentlichung des ursprünglich geplanten Aufsatzes derzeit nicht angedacht ist.

Konzepte und Ideen nicht unhinterfragt übernommen werden, um anhand dessen Bildungskonzepte zu entwickeln oder zu legitimieren, ohne unter Ideologieverdacht zu geraten (vgl. Hasse 2010, S. 56). Da Begriffe wie „Nachhaltigkeit“ und „Gerechtigkeit“ sowie verschiedene damit verbundene Konzepte im öffentlichen Diskurs aber eine Rolle spielen, erscheint es angebracht, sie schulischerseits zu thematisieren, um Schüler(inne)n die Basis für eine selbstbestimmte Positionierung zu bieten. Gleichzeitig erfordert das Überwältigungsverbot, offen zu lassen, wie sich Schüler/innen dazu positionieren und darauf aufbauend handeln sollen. Dass auch genuin pädagogische Ansätze politische Ziele haben können, wird dabei nicht bestritten und in Abschnitt 3.1.3 am Beispiel von Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik explizit thematisiert.

### 3.1.2.1 *Zur Pädagogisierung globaler Probleme*

Zwar erwartet die Politik im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung viel von Bildungsinstitutionen, doch die genauen Aufgaben und Möglichkeiten in diesem Bereich gibt sie nicht vor; sie bleiben unklar (Herzog & Künzli David 2007, S. 283) und damit eine originär didaktisch zu bearbeitende Domäne. Die Bildungswissenschaften sind umso eher dazu aufgerufen, ein pädagogisch fundiertes Bildungskonzept der BNE zu entwickeln, als BNE „aus einer internationalen politischen Willensbildung heraus entstanden“ (Laustroer & Rost 2008, S. 89) ist und somit nicht von Anfang an über eine didaktische Fundierung verfügt.

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung hat einen normativen Charakter, wie in Abschnitt 2.3 beleuchtet wurde, und Bildung wird vielfach als ein Mittel zum Erreichen der gesetzten Zwecke angesehen. So schildern z.B. de Haan et al. (2008, S. 117) als Ziel der UN Dekade für BNE, „bei den Lernenden Verhaltensweisen zu etablieren, die einer nachhaltigen und gerechten (Welt-) Entwicklung dienen“ (de Haan et al. 2008, S. 117). Nachhaltige Entwicklung auf globaler Ebene wird als abhängig betrachtet „von Verhaltensänderungen und einem umfassenden Mentalitätswandel“ (de Haan 2002, S. 89). Die Lösung wird in einem (Um-)Lernen gesucht und für die Breitenwirkung erscheint es „nahe liegend, den Mentalitätswandel systematisch zu initiieren und als Aufgabe des Bildungssystems zu definieren“ (de Haan 2004, S. 40).

Auch Globales Lernen weist zumindest in handlungstheoretisch fundierten Teilen eine Neigung dazu auf, über Bildungsbemühungen eine Art besserer Welt erreichen zu wollen. Angestrebt wird, holzschnittartig formuliert, den Lernenden (in Hypersuffizienzgesellschaften) Respekt für die als bildungsfern und sozioökonomisch benachteiligt konstruierten Menschen in den Ländern der politisch-ökonomischen Peripherie zu vermitteln. Verbunden damit soll das Empfinden geweckt werden, dass die Lernenden mitverantwortlich seien für diesen als defizitär definierten Zustand der ungleich verteilten Zugangsmöglichkeiten, und – mehr noch – dass sie wirkmächtig genug wären, daran etwas zu ändern, wenn sie sich ausreichend solidarisch verhielten.

Dieser Schwerpunkt auf (individueller/eigener) Verhaltensänderung ist in Bezug auf Konsum in ähnlicher Weise bei UNEP & MTFESC (2010, S. 14) zu erkennen. Sie beschreiben, inwiefern kleine Initiativen zeigen können und sollen, wie wichtig es sei, die eigenen Gewohnheiten „hier und jetzt“ zu ändern. Alle scheinen (zunächst) zu einer solchen Gewohnheiten-Änderung aufgefordert, doch wird dies im nächsten Satz eingeschränkt auf diejenigen, die aktiv zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen wollen (UNEP & MTFESC

2010, S. 15). Wie frei die Entscheidung für einen eigenen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung bleibt, soll später näher betrachtet werden. Festzuhalten ist hier, dass Versuche erkennbar sind, individuelles Verhalten zu ändern und auf diesem Weg eine für notwendig befundene Gesellschaftsveränderung herbeizuführen.

Allerdings wird die politische Idee einer nachhaltigen Entwicklung nicht automatisch zum pädagogischen Auftrag (Herzog & Künzli David 2007, S. 288), selbst wenn „die Lösung gesellschaftlicher Probleme in deren *Pädagogisierung* gesucht wird“ (Herzog & Künzli David 2007, S. 283; Hervorhebung im Original), wie es sich u.a. bei de Haan (2004, S. 40) andeutet. Dabei wird Pädagogisierung, wie bei Proske, der eine solche Pädagogisierung für das aufzeigt, was er das „Dritte-Welt-Problem“ nennt (vgl. z.B. Proske 2002, S. 282), gesehen „als Transformation sozialer Probleme in pädagogische Probleme“ (Proske 2002, S. 279; vgl. auch Pollak 2012, S. 489).

Was die Umsetzbarkeit betrifft, warnt Schiele (1996, Absatz 12) davor, „ein gesellschaftliches Krisenphänomen mit politischer Bildung kurzfristig ‚bekämpfen‘ [zu] wollen“, dafür sei politische Bildung ungeeignet und greife zu kurz. Hentig formuliert diesen Einwand allgemeiner auf die gesamte Erziehung und schließt längerfristige Ziele mit ein: „Pädagogik ist nicht dazu da [...] die Welt in Ordnung zu bringen oder gar zu verbessern.“ (Hentig 2001, S. 52) Auch Hartmeyer (2006, S. 49) weist darauf hin, dass Erziehung „nicht direkt auf das Bewusstsein eines Menschen zugreifen“ (Hartmeyer 2006, S. 49) könne, sondern allenfalls Lernumgebungen so gestalten, dass sie Lernen anregen (Hartmeyer 2006, S. 49f.). Nur Indoktrination sei in der Lage, die Gesellschaft über Erziehung zu verändern, „doch sie verstümmelt gewaltsam den Menschen, produziert Inhumanität und verhindert die Erfahrung von Unterschiedlichkeit“ (Hartmeyer 2006, S. 49).

Diese Skepsis scheint sich aber nicht durch die Pädagogik als Ganzes zu ziehen, denn Herzog und Künzli David (2007, S. 284) diagnostizieren:

„Die Pädagogik [...] ist noch heute anfällig für politisch initiierte Veränderungsideen. Gesellschaftlicher Fortschritt erscheint ihr wie selbstverständlich als legitime Zielsetzung ihrer Bemühungen am Individuum.“ (Herzog und Künzli David 2007, S. 284)

Der Charme einer Pädagogisierung liegt für die delegierende Instanz darin, dass trotz möglicherweise großer Distanz zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und (möglicherweise utopischen) Zielvorstellungen der Anschluss an die Gesellschaft möglich scheint (vgl. Proske 2002, S. 284): Das Problem scheint bearbeitbar über die kleinen Schritte und längeren Zeiträume pädagogischen Wirkens (vgl. Proske 2002, S. 284). Dass den Pädagog(inn)en damit nicht nur eine als bedeutend konstruierte Aufgabe gegeben, sondern auch einiger Einfluss zugestanden wird, mag eine Akzeptanz solcher Pädagogisierungsprozesse auf der delegationsannehmenden Seite reizvoll klingen lassen.

Probleme zu pädagogisieren kann als kulturelles Muster verstanden werden. Es mag innerhalb einer Kultur selbstverständlich anmuten, ist aber in anderen Kulturen kaum nachvollziehbar. So stellt Geißler (2002) überzeugend dar, dass Bildung nicht immer als Schlüssel zu einer besseren Zukunft betrachtet wurde, sondern z.B. Menschen in vormodernen europäischen Gesellschaften Gebete zur Lösung ihrer Probleme für erfolversprechender hielten als Lernen (Geißler 2002, S. 23). Erst im 18. Jahrhundert wurde mit der Aufklärung vorrangig auf Erziehung gesetzt, zur „Verbesserung und [...] Vervollkommenung des Menschengeschlechts sowie die der gesellschaftlichen Ordnung“ (Geißler 2002, S. 24; vgl. auch de Haan et al. 2008, S. 121 unter Bezug auf Schleiermacher).

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik steht diesem Selbstverständnis nahe (Herzog & Künzli David 2007, S. 284), und Erziehung bewegt sich generell im Spannungsfeld zwischen der Selbstentfaltung von Individuen auf der einen und der Verbesserungsansprüchen der Gesellschaft auf der anderen Seite (de Haan et al. 2008, S. 121). Was „besser“ ist, kann dabei sehr unterschiedlich gedeutet werden: Die „Vorstellungen reichen von einer zukünftigen friedlichen Volksgemeinschaft über uhrwerkartig funktionierende soziale Systeme bis hin zur klassenlosen Gesellschaft und zu utopischen Volkswohlstandsmodellen“ (Geißler 2002, S. 24). Eine nachhaltig agierende Gesellschaft ließe sich in diese Aufzählung problemlos einreihen.

Bricht man die Idee, dass die Gesellschaft über Bildung verbessert werden soll, auf die Ebene der Individuen herunter, so werden die Einzelnen für ihren Bildungsprozess und damit für ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Wandel verantwortlich gemacht (vgl. Geißler 2002, S. 25ff.). Das ist nicht unproblematisch: Lernen betrachtet z.B. Geißler (2002, S. 27) zwar als Angebot, das in einer Welt, die sich als unübersichtlich komplex darstelle, Klärung zu versprechen scheine. Dabei nehme aber das Wissen in einem Umfang zu, der durch individuelles Lernen nicht ausgeglichen werden könne, weil der Wissenszuwachs pro Zeiteinheit zu groß dafür sei (Geißler 2002, S. 28).

Dazu passt die zweite Ebene der Pädagogisierung, die Proske (2002, S. 284) für das „Dritte-Welt-Problem“ feststellt, nämlich die „Selbstpädagogisierung der Dritte-Welt-Bewegung“ (Proske 2002, S. 284), die sich darin äußert, dass (kontinuierliches) Lehren und Lernen zum Protest gegen die bestehenden Verhältnisse gehören (Proske 2002, S. 284). In Anbetracht der Einseitigkeit der Idee, Gesellschaft über Bildung zu verbessern, fordert Geißler (2002, S. 33), nachhaltige Bildung dürfe „im Lernen nicht den Königsweg gesellschaftlicher Entwicklung und Problemlösung“ (Geißler 2002, S. 33) sehen, sondern müsse auch Lernverzicht zulassen.

Die erhoffte Wirkung von BNE scheint ein zielgerichteter gesellschaftlicher Wandel zu sein, der über den Bewusstseinswandel und die Verhaltensänderung des Einzelnen realisiert werden soll. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass BNK wie BNE einem funktionalistischen Bildungsbegriff zuzuordnen ist, denn sie soll Schüler/innen darauf vorbereiten, bestimmte Aufgaben zu erfüllen (vgl. Rost 2005, S. 14; Lauströer & Rost 2008, S. 90). Bildung hat in der geisteswissenschaftlichen Tradition aber die Emanzipation als zentrales Ziel (Luhmann 2002, S. 196). Diesem Verständnis nach verträgt sie sich nicht mit der „Instrumentalisierung der heranwachsenden Generation für gegenwärtige politische Ziele“ (Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008, S. 14). Es stellt sich damit die Frage, wie mit dem normativen Charakter der BNE und der BNK umzugehen ist.

Grunwald (2001, S. 23) schreibt, Wissenschaft dürfe im Nachhaltigkeitsdiskurs nicht die Interessen bestimmter Positionen vertreten, „die Übersetzung des normativen Nachhaltigkeitskonzepts in eine wissenschaftliche Agenda darf daher nicht 'missionarisch' sein“. Gilt diese Einschränkung auch für Bildungswissenschaften? Sobald Bildungswissenschaftler/innen Konzepte für eine BNE entwerfen und der pädagogischen Praxis anbieten, ist der ihnen zugrunde liegende normative Masterplan der Nachhaltigkeit in seinem Wert für Bildung de facto anerkannt und bestätigt. Bildungswissenschaftler/innen können der Normativität nicht ausweichen, indem sie sich auf Wenn/Dann-Aussagen zurückziehen, wie Grunwald (2001, S. 23) es für die Wissenschaft allgemein vorschlägt.

Lassen sich nämlich Bildungswissenschaftler/innen auf ein „wenn man Nachhaltigkeit als normativen Ausgangspunkt verwendet, sollte man...“ ein, kommunizieren sie Nachhaltigkeit damit implizit als akzeptables Leitbild für Bildungsbemühungen.<sup>85</sup> Für viele Konstrukte oder Leitbilder (wenn auch keineswegs für alle, siehe Fußnote) wird dieses Vorgehen im pädagogischen Bereich für akzeptabel gehalten, so z.B. im gegenwärtigen Kontext der bundesdeutschen Bildungslandschaft für Demokratie, soziale Marktwirtschaft und Umwelt (de Haan et al. 2008, S. 119). Es ist daher zu prüfen, wie dies für das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung gehandhabt werden sollte.

„Grundprinzip pädagogischer Ethik“ ist nach Herzog & Künzli David (2007, S. 287), „dass die in der Erziehung antizipierte Zukunft eines Edukanden weder determinierend noch demotivierend in seine Gegenwart einwirken darf“. Eine Determinierung sehen sie im Fall der nachhaltigen Entwicklung nicht als gegeben an: Welche konkrete Entwicklung nachhaltig sei, müsse kontinuierlich neu bestimmt werden (Herzog & Künzli David 2007, S. 287f.).<sup>86</sup> Nachhaltige Entwicklung werde damit (lediglich) als „regulative Idee“ und nicht in ihren Konkretisierungen zur Legitimationsgrundlage von BNE (Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008, S. 14). Für demotivierend halten Herzog und Künzli David (2007, S. 288) nachhaltige Entwicklung auch nicht, vielmehr stelle sie „einen konstruktiven, optimistischen und integrierenden Ansatz für den Umgang mit aktuellen und künftigen Herausforderungen der Weltbevölkerung dar“. Darüber hinaus biete nachhaltige Entwicklung „inhaltliche und normative Orientierung“ (Herzog & Künzli David 2007, S. 288) für die diversen schulischen Aufgaben.

Künzli David und Kaufmann-Hayoz (2008, S. 14) trennen aber diese normative Orientierung von pädagogischen Gesellschaftsverbesserungsansprüchen:

„Ziel der BNE ist es denn auch nicht, die Gesellschaft bzw. die Welt zu verbessern oder den Lebensstil ihrer Mitglieder in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern die Menschen zu befähigen, eine Nachhaltige Entwicklung mitzugestalten, zu fundierten eigenen Positionen zu gelangen und die eigenen Handlungen diesbezüglich kritisch zu reflektieren. Als übergeordnetes Leitziel einer BNE lässt sich aufgrund dieser Überlegungen Folgendes formulieren: Die Schüler und Schülerinnen haben die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie auf deren Zusammenwirken.“ (Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008, S. 14)

Wenn Schüler/innen „ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung“ besitzen, fließen Wertentscheidungen ein. Da Werte, verstanden als das, was gesellschaftlich oder persönlich wünschens- oder erstrebenswert erscheint, als Basis für Sollvorstellungen (Normen) eine Orientierung für menschliches Handeln (vgl. Hafenecker 2010, S. 94; Schubarth 2010, S. 24f.; Kennigott 2010, S. 200) bilden, ist es eine erzieheri-

<sup>85</sup> Besonders drastisch zeigt sich die Tragweite einer konzeptionellen Anerkennung, wenn man den Begriff ersetzt: Es wäre ohne Zweifel inakzeptabel, ein Konzept vorzulegen mit dem Grundgedanken „Wenn man Rassismus als normativen Ausgangspunkt verwendet, sollte man...“.

<sup>86</sup> Hier wird die Schwammigkeit des Konzepts zum Vorteil (um)interpretiert. Was politisch vorgegeben ist, ist akzeptabel, solange es unkonkret bleibt.

sche Aufgabe, ihre Konstruktion zu unterstützen, also ein kaum umstrittener Teil des schulischen Erziehungsauftrags (vgl. Kenngott 2010, S. 199; Schubarth 2010, S. 24, 32). In Diskussionen um die Rolle von Werten im pädagogischen Bereich stellt sich aber sowohl die Frage, welche Werte zur Grundlage zu nehmen sind, als auch diejenige, welche Ziele eine solche pädagogische Beschäftigung mit Werten hat (vgl. Hafenegger 2010, S. 94f.; Kenngott 2010, S. 199).

Ansätze direkter Wertebildung, die auf ein explizites Behandeln im Unterricht oder durch unterrichtliche Aktivitäten setzen, stehen Ansätzen indirekter Wertebildung gegenüber, die stärker sozialisatorisch ausgerichtet auf die Wirkungen einer wertorientierten Klassen- und Schulgemeinschaft bauen (Schubarth 2010, S. 32f.; vgl. Kenngott 2010, S. 202). Auch innerhalb der direkten Wertebildung unterscheiden sich die Ziele noch deutlich. So sollen z.B. Lehrpersonen bei Wertvermittlungsmodellen Schüler/innen ein Werteset als nicht-hinterfragbar vermitteln, während bei Wertklärungsmodellen den Schüler/innen geholfen werden soll, ihre eigenen Werte herauszufinden (Schubarth 2010, S. 33).

Ansätzen der Werteerziehung oder Wertebildung stehen Vorstellungen von (bestimmter) Verhaltensänderung der zu Erziehenden nahe, wobei die Werte jeweils als geeignete Gründe für das angestrebte Verhalten konstruiert werden (vgl. de Haan et al. 2008, S. 117). Gerade diese Orientierung auf Werte, die als Grundlage für angestrebtes Verhalten gedacht sind, lässt sich kritisch betrachten. Hartmeyer (2006, S. 50) zum Beispiel steht solchen normativen Bildungsprogrammen skeptisch gegenüber, denn eine derartige „Erziehung vermeint zu sehr, immer das Gute auf ihrer Seite zu haben“ (Hartmeyer 2006, S. 50), obwohl die Werte auf abstrakter Ebene wirkungslos bleiben und moralisiert zu Gewalt führen können (Hartmeyer 2006, S. 50).

De Haan et al. (2008, S. 123) versuchen Kenntnisvermittlung von Wertentscheidungen zu trennen:

„Zentral bleibt nur, dass die Edukanden Kenntnis davon haben, was es heißt, nachhaltig und gerecht zu handeln, und abschätzen können, welche Auswirkungen jeweils das nachhaltige und das nicht-nachhaltige, das gerechte und das nicht-gerechte Handeln für sie und für andere haben. Die Bewertung dieser Auswirkungen hingegen, letztlich also das Setzen und Gewichten von Zwecken, anhand derer letztlich die Auswirkungen bewertet werden, darf Schule ihnen nicht vorgeben.“ (de Haan et al. 2008, S. 123)

Dies ist allerdings eine vordergründige Distanzierung von Wertevermittlung. Werte werden nicht dadurch neutralisiert, dass man sie als Fakten setzt. Schüler/innen zur Kenntnis zu bringen, „was es heißt, nachhaltig und gerecht zu handeln“ setzt die Bestimmung dessen voraus, was „nachhaltig“ und „gerecht“ ist. Eine derartige Bestimmung ist und bleibt normativ. Ebenso hat Schule und haben Lehrkräfte Nachhaltigkeit als Leitbild schon dann anerkannt, wenn Schüler/innen die „die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung“ bewusst gemacht werden soll, wie Künzli David und Kaufmann-Hayoz (2008, S. 14) es vorschlagen.

Es wirkt also widersprüchlich, wenn de Haan et al. (2008, S. 120) formulieren, dass zwar nachhaltige Präferenz „zu setzen und vorzugeben“ seien, dies „jedoch keineswegs die Notwendigkeit [impliziert], und ebenso wenig eine Berechtigung, die [...] Präferenzen der Edukanden zu prägen und darüber auf deren künftiges Verhalten Einfluss zu nehmen“. Es ist im Gegenteil zu erwarten, dass eine gesetzte und vorgegebene Präferenz die Edukand(inn)en prägen wird, ob das die Lehrenden offiziell beabsichtigen oder nicht. Unklar ist,

welches Ziel das Vorgeben von Präferenzen haben sollte, wenn nicht die Edukand(inn)en in irgendeiner Form zu beeinflussen. Der normative Gehalt des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung zeigt sich damit als Herausforderung für die Handhabung in einem Bildungsprozess. Es stellt sich immer wieder neu die Frage, wo (legitime) Erziehungsbemühungen in (illegitime, wenn vielleicht auch unbeabsichtigte) Indoktrinationsversuche umschlagen.

### 3.1.2.2 *Zur Abgrenzung von Erziehung und Indoktrination*

Erziehung und Indoktrination sind nicht immer leicht voneinander zu trennen: Bei funktionalistischem Erziehungsverständnis kann Indoktrination als Extremfall von Erziehung verstanden werden, da beide das Ziel haben, die Adressaten in einer Richtung zu beeinflussen, die sie für vorteilhaft halten (Schluß 2007a, S. 7; Tenorth 1996, S. 344 zitiert nach Stroß 2007, S. 26). Eine Unterscheidung zwischen beiden Konzepten hat sich erst nach 1650 entwickelt, beeinflusst durch die gewandelten Bildungsvorstellungen der Neuzeit (Stroß 2007, S. 14). So stellte z.B. Ernst Christian Trapp 1780 die Zielvorstellung von „Selbstdenkern“ der von „Nachbetern“ gegenüber (Stroß 2007, S. 17). Als zentralen Unterschied, der Erziehung zum Gegenteil von Indoktrination werden lasse, nennt Schluß (2007a, S. 8), dass Erziehung von selbsttätigen zu Erziehenden ausgehe, die in ihrer Entwicklung gestärkt werden sollen. Sogenannte emanzipatorische Lernziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung sollen Erziehung von Indoktrination unterscheiden (vgl. Stroß 2007, S. 19, 22).

Indoktrination als Begriff wurde in den 1960er Jahren mitsamt der negativen Konnotation in den deutschen Sprachgebrauch aus dem amerikanischen Englisch übernommen, wo er in den 1930er Jahren verwendet wurde, um das Vorgehen politischer Gegner zu beschreiben (Stroß 2007, S. 13). In der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft war die Hochphase der Indoktrinations-Diskussion in den 1970er Jahren (Schluß 2007a, S. 8; Stroß 2012, S. 77). Dies zeigte sich z.B. am Beutelsbacher Konsens (vgl. Abschnitt 3.1.1.4; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2013).

Indoktrination galt in den 1970er und 1980er Jahren „als eine die Mündigkeit und Kritikfähigkeit von Schülern (durch einseitige Darstellungen, nicht falsifizierbare Wahrheiten, bloßes Reproduzieren) verhindernde Vorgehensweise“ (Stroß 2012, S. 77). Seit 1989 steht Indoktrination als Charakteristikum totalitärer Systeme im Vordergrund, wobei hauptsächlich untersucht wird, inwiefern zeitlich und räumlich vorortete Indoktrinationsversuche wirksam waren, ohne sich damit zu beschäftigen, wie sich Indoktrination von anderen Begriffen abgrenzen lässt, die ebenfalls auf intentionales Beeinflussen von Verhalten und Haltungen zielen (Stroß 2007, S. 24f; Stroß 2012, S. 77).

Wird Indoktrination verstanden als Beeinflussungsprozess, mit dem bestimmte Überzeugungen als Wahrheiten gesetzt und damit ihrer Hinterfragbarkeit entkleidet werden (vgl. Stroß 2007, S. 22), so wird deutlich, dass eine gewisse Indoktrinationsgefahr bei BNE nicht von der Hand zu weisen ist: Wenn Schüler/innen lernen sollen „was es heißt, nachhaltig und gerecht zu handeln“ (de Haan et al. 2008, S. 123) und/oder wenn sie

„ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie auf deren Zusammenwirken“ (Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008, S. 14)

erwerben sollen, dann steckt dahinter eine innerhalb des Konzepts nicht hinterfragbare Überzeugung. Es erscheint dann eben nicht möglich, begründet abzulehnen, dass eine

Mitverantwortlichkeit aller existiert, oder dass die Zusammenhänge von soziokulturellen, ökonomischen und ökologischen Aspekten oder das Entwicklungsdenken an sich Vorgänge bestmöglich erklären können.

Da, vom Inhalt abstrahierend, alle Versuche von Umerziehung Indoktrinationsversuche darstellen (Stroß 2007, S. 18), stellt sich die Frage, wo die Grenze zwischen legitimen Erziehungsbemühungen und illegitimen Indoktrinationsversuchen verläuft. Die bereits genannte Subjektorientierung mit emanzipatorischen Zielen der (legitimen) Erziehung kann dabei ein Anfang sein, steht jedoch vor der Herausforderung, auch gesellschaftliche Ansprüche an Erziehungsziele zu integrieren. Nötig sind daher Kriterien, an denen sich eine pädagogisch legitime Bildung für nachhaltige Entwicklung orientieren kann.

Erziehende bringen eigene Überzeugungen und Wertorientierungen in den Erziehungsprozess ein, dem ein asymmetrisches Machtverhältnis zu Grunde liegt (vgl. Schluß 2002, S. 4; Marotzki, Nohl & Ortlepp 2006, S. 142). Innerhalb dieses Machtverhältnisses agieren Lehrpersonen, wenn sie Lehr-Lern-Arrangements gezielt so gestalten, dass sie Schüler/innen damit zu bestimmten Einsichten führen (vgl. Schluß 2002, S. 4). In der Regel steht dies nicht unter Indoktrinationsverdacht, sondern ist als legitime (ja sogar geforderte) Unterrichtspraxis akzeptiert (vgl. Schluß 2007b, S. 70).

Der Indoktrinationsverdacht beginnt erst dort, wo die Inhalte wissenschaftlich strittig sind und im Unterricht nicht als strittig präsentiert werden (Schluß 2007b, S. 70), wo also gegen das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses verstoßen wird. Widersprechen, zweifeln und kritisieren zu dürfen ist allein noch kein Schutz vor Indoktrination, da die Lehrperson immer die Chance hat, die Einwände und Fragen in eine Bestätigung dessen zu überführen, was als Wahrheit angenommen werden soll (vgl. Schluß 2007b, S. 71).

In pädagogischen Kontexten muss immer damit gerechnet werden, dass Lehrende – möglicherweise in bester Absicht – ihre Macht subtil ausüben, in dem sie z.B. mit moralisierenden Schlagworten arbeiten, die motivierend gemeint sein mögen, aber bei Schüler/innen kontrollierend wirken und Anpassungsdruck auslösen (Grammes & Welniak 2012, S. 681). Im Anschluss an Schiele (1996, Absatz 11) kann daher Zieltransparenz gefordert werden: Die Ziele von Bildungskonzepten wären demnach „eindeutig und unmißverständlich [offenzulegen]“ (Schiele 1996, Absatz 11), um einen Indoktrinationsverdacht auszuräumen. Diese Zieltransparenz beginnt notwendigerweise damit, dass die Lehrperson ihre Ziele kritisch reflektiert.

Gerade diese wesentliche Zieltransparenz fehlt jedoch vielen Konzeptionen einer BNE, wie z.B. auch dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) herausgegeben wurde: Dort fällt besonders im Kompetenzbereich Bewerten auf, dass die Ziele und Erwartungen widersprüchlich formuliert sind.

Wer es für „unverzichtbar“ hält, dass Schüler/innen sich mit grundlegenden Werten identifizieren (BMZ & KMK 2007, S. 66), stellt klar, dass diese zwar (scheinbar) kritisch reflektiert werden sollen (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 75), diese Reflexion aber nur mit der Identifikation mit den entsprechenden Werten enden darf. Wesentlich verstärkt wird diese einseitig ausgerichtete Reflexion dadurch, dass die einschlägigen Werte und Leitbilder der BNE den Lernenden als hochgradig verbindlich zu vermitteln sind, sowohl für deren Handeln auf politischer und gesellschaftlicher als auch für das Gestalten ihres individuellen Lebens (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 75).



Die grundlegenden Werte werden dabei vage umrissen als „vor allem [...] [die], die als universale Menschenrechte verstanden werden können“ (BMZ & KMK 2007, S. 66). Welche Werte das genau sind und um welche sonstigen Werte es möglicherweise geht, bleibt ungesagt. Wie Werte und Präferenzen innerhalb einer BNE vorgegeben oder gesetzt werden (ob nun zum Zweck der Beeinflussung oder nicht), müsste jedoch – anders und deutlicher als im Orientierungsrahmen – klar als Wertentscheidung transparent gemacht werden, wenn ein entsprechendes Vorgehen sich dem Verdacht der Indoktrination entziehen und als reflexive Werte-Erziehung (vgl. Reinhardt 1999, S. 155) umsetzbar sein soll.

Wenn Schluß (2007b, S. 62) davon ausgeht, dass gerade Fachunterricht geeignet ist, wirksam zu indoktrinieren, so leuchtet dies unmittelbar ein, da im Rahmen der administrativen Vorgaben die jeweilige Lehrperson die Unterrichtsgegenstände auswählt und den Inhalten mit der unterrichtlichen Darbietung einen Wahrheitsanspruch zuschreibt. Das asymmetrische Machtverhältnis bringt es auch mit sich, dass die Schüler/innen der Lehrperson weitgehend vertrauen müssen, die „richtigen“ Inhalte auszuwählen. Gleichzeitig setzt sie mit der Auswahl von Beispielen und Aspekten, die nicht weiter thematisiert werden, einen Teil dessen, was Schüler/innen als „Normalität“ erleben.

Wenn die Lehrperson einen Inhalt oder auch die Art der Aufbereitung (ein Beispiel oder Kontext) nicht für strittig hält, wird sie ihn kaum kontrovers aufbereiten. Damit versteckt sich Indoktrinationspotenzial als Teil pädagogischen Alltags (Stroß 2007, S. 25; vgl. auch Stroß 2012, S. 78) auch dort, wo keine bewussten Indoktrinationsabsichten bestehen. Schluß (2007b) zeigt überzeugend auf, welche Rolle die eigene Perspektive dabei spielt, zu beurteilen, ob etwas indoktrinierend ist: Sowohl, was als kritische Auseinandersetzung mit einem Gegenstand betrachtet wird, unterscheidet sich abhängig von diesem eigenen aktuellen Hintergrund (Schluß 2007b, S. 74) als auch, was als strittiges Thema wahrgenommen wird (Schluß 2007b, S. 71).

Schließlich werden viele (die meisten?) wissenschaftlichen Theorien, die deren Vertreter/innen für gut abgesichert halten, von anderen Wissenschaftler(inne)n bestritten (Schluß 2007b, S. 71). Da es nicht nur an einzelnen Beispielen möglich sei, solche Dissense im Unterricht abzubilden (Schluß 2007b, S. 71), schlägt Schluß (2007b, S. 72f.) zum Schutz vor Indoktrination vor, dass im Unterricht der Unterschied zwischen einer Sache an sich und ihrem Abbild bzw. der Konstruktion davon (explizit ohne sich damit erkenntnistheoretisch festlegen zu wollen) aufgezeigt werden müsse, sei es, indem die Lehrperson alternative Perspektiven eröffnet, oder sei es, indem sie die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen selbst thematisiert.

Indoktrination liegt nach Schluß (2007b, S. 72f.), aufbauend auf Tenorth, dann vor, wenn Unterrichtsinhalte

- (a) nur aufgrund staatlich-politischer Macht gelten, und/oder
- (b) Schüler(inne)n nicht ermöglicht wird, an den Inhalten zu zweifeln, sie zu kritisieren oder ihnen zu widersprechen sowie
- (c) wenn Schüler(inne)n der Unterschied zwischen einer nie vollständig erkennbaren Realität auf der einen und menschlichen Theorien und Beschreibungen auf der anderen Seite nicht deutlich gemacht wird.

Hilfreich zur Orientierung im Bereich einer Bildung für nachhaltigen Konsum sind darüber hinaus einige der insgesamt neun Kriterien, die Schluß (2002) in einem bildungs-

theoretischen Diskussionsangebot an die Politikdidaktik formuliert hat. Teils zusammenfassend werden hier diejenigen davon aufgegriffen, die auf eine Bildung für nachhaltigen Konsum sinnvoll anwendbar erscheinen.

**Tab. 11:** Kriterien zur Vermeidung von Indoktrination auf Basis von Schluß (2002) bezogen auf BNK (eigene Darstellung)

Aspekt	Kriterium nach Schluß (2002)	Bezug auf Bildung für nachhaltigen Konsum
Absicht	Keine unhinterfragbaren normativen Bildungsideale	Ziel kann nicht das Eintrainieren von Konsummustern sein, die von beliebigen definitionsmächtigen Instanzen als nachhaltig angenommen werden
Erarbeitungsprozess	Beschreibende und interpretierende Aussagen sollten für Lernende unterscheidbar sein	Analysen zu den Wirkungen eines bestimmten Konsumverhaltens trennen von (verschiedenen möglichen) Interpretationen
Ergebniserwartung	Bestimmtes Wissen muss nicht zu bestimmter Haltung führen	Wissen um die (teils schädlichen) Wirkungen eines bestimmten Konsumverhaltens muss nicht zu dessen Ablehnung führen
Subjektivität	Menschliche Zugänge zur Realität als interpretativ kennzeichnen, Bedeutung des gesellschaftlichen Kontexts auch für wissenschaftliche Erkenntnis anerkennen	Gesellschaftlicher Kontext beeinflusst auch Fragen und Methodik der Analysen zu den Wirkungen bestimmten Konsumverhaltens (z.B. bei Berechnungen des ökologischen Fußabdrucks)

Erstens thematisiert Schluß (2002, S. 3ff.) die Absicht bzw. Ziele der Bildungsbemühungen. Abstand zu nehmen sei, so wird zu Recht gefordert, von unhinterfragbaren normativen Bildungsidealen, da sie – unabhängig von einer möglicherweise edlen Absicht – Indoktrinationsversuche darstellen (Schluß 2002, S. 3). Sie verkleinern die Selbstständigkeit und das Reflexionsvermögen der Lernenden, statt sie zu vergrößern, wie es für pädagogisch legitime Bildungsziele nötig wäre (Schluß 2002, S. 4f.). Bezogen auf eine BNK bedeutet das, dass es – und sei es mit den besten Absichten – nicht Ziel sein kann, Menschen zu dem zu erziehen, was Lehrende für perfekt nachhaltige Konsument(inn)en halten. Diese externe Vorgabe eines bestimmten akzeptablen Verhaltensspektrums und die Begrenzung darauf können kein pädagogisch legitimer Bildungsauftrag sein.

Sein zweites Kriterium bezieht sich auf den Erarbeitungsprozess. Beschreibende und interpretierende Aussagen sollten für die Lernenden unterscheidbar sein (Schluß 2002, S. 6), da eine Mischung ihnen die Interpretation vorwegnimmt und ihnen die nicht als solche kenntlich gemachte Interpretation als einzig denkbare oktroyiert. Schluß (2002, S. 6) nennt hier das Beispiel von Klafkis Schlüsselproblem der Umweltfrage, die, wenn als „ökologische Krise“ in Lehrpläne eingearbeitet, bereits die Interpretation der Lage als „kritisch“ vorwegnehmen würde, ohne dies klar von der Deskription zu trennen (Schluß 2002, S. 6). Analog sind auch bestimmte Konsumhandlungen nicht von vornherein als kritisch (z.B.

Fliegen) oder wünschenswert zu präsentieren (z.B. Kauf von Produkten aus sogenanntem Fairem Handel). Stattdessen ist eine möglichst ausgewogene Darstellung ihrer Wirkungen in verschiedener Hinsicht von bewertenden Aussagen zu trennen.

Im Ergebnis darf nicht damit gerechnet werden, über den Wissenserwerb eine bestimmte Haltung zu erreichen. Da ein bestimmtes Wissen nicht unmittelbar zu einer bestimmten Haltung führt<sup>87</sup>, ist das Verhältnis von Wissen und Haltung zu problematisieren und zu diskutieren, damit für die Schüler/innen klar ist, dass selbst bei Einigkeit über eine bestimmte Faktenlage nicht notwendigerweise Konsens über die dazu einzunehmende Haltung vorliegt (Schluß 2002, S. 9). Dies bedeutet auch, dass eine gezeigte Haltung keinen Rückschluss auf den entsprechenden Wissenserwerb zulässt (vgl. Schluß 2002, S. 8).

Ebenso sollten unterschiedliche praktische Umsetzungsideen nicht als Missverständnisse der Theorie (fehl)gedeutet werden (vgl. Schluß 2002, S. 10). Für eine BNK bedeutet dies, dass in Fortsetzung des Kriteriums zur Erarbeitung nicht nur beschreibende (bzw. analysierende) und interpretierende Komponenten voneinander zu trennen sind, sondern – folgerichtig – auch im nächsten Schritt nicht davon ausgegangen werden darf, dass alle Schüler/innen eine bestimmte Interpretation teilen. Vielmehr ist herauszuarbeiten, dass verschiedene Haltungen dazu möglich sind.

Ein viertes Kriterium betrifft die Rolle von Theorien und die daraus gezogenen Ableitungen. Schluß (2002, S. 14) weist darauf hin, dass Wissenschaft innerhalb eines gesellschaftlichen Kontexts operiert, der in ihre Fragestellungen und Antwortversuche eingeht (Schluß 2002, S. 14). Die gewonnenen Erkenntnisse können aufgrund wissenschaftlicher Methodik zwar höhere intersubjektive Nachvollziehbarkeit für sich beanspruchen, aber keine Objektivität (Schluß 2002, S. 15f.). Menschliche Zugänge zu Realität seien nur über Interpretationen möglich (Schluß 2002, S. 16). Analog argumentiert Scheunpflug (2003, S. 139), wie in Abschnitt 3.1.1.2 erwähnt, dass in einer Zeit, in der Ideologien innerhalb von Jahrzehnten ungültig werden, Schüler/innen lernen sollten „dass es uns nicht möglich ist, Dinge ein für alle mal korrekt zu beschreiben“ (Scheunpflug 2003, S. 139).

An diesen Gedanken lässt sich konstruktivistisch anknüpfen (vgl. Abschnitt 1.1). Wenn man nicht von einem angestrebten (doch unergründlichen) Wahrheitsgehalt von Theorien und anderen Erkenntnissen ausgeht, sondern von deren angestrebter Nützlichkeit zur Welterklärung oder ihrer Viabilität und das auch so vermittelt, haben Schüler/innen im Unterricht eher die Chance, Inhalte für sich abzulehnen. In diesem Sinn dürfen auch Bemühungen einer BNK nicht vorgeben, Wahrheiten aufzudecken (vgl. Schluß 2007b, S. 76; Stroß 2007, S. 22), sondern sie können lediglich auf bestimmte Konstruktionen aufmerksam machen und darauf, was man daraus aus welchen Gründen schließen oder nicht schließen könnte. Wo es aufgrund der Lernvoraussetzungen der Schüler/innen nicht möglich erscheint, eine solche Metaebene explizit einzunehmen, sind zumindest multiperspektivische Lernangebote anzustreben, die Schüler/innen implizit nachvollziehen lassen, dass es nicht die eine einzig-richtige Perspektive gibt (vgl. Schluß 2007b, S. 73).

Bedenklich mag stimmen, dass als Ergebnis eines solchen Bildungsprozesses junge Erwachsene ebenso unnachhaltig konsumieren, wie es vielfach für derzeitig Konsumierende beklagt wird, dass sie eben nicht „besser“ handeln, obwohl sie es besser wissen (könnten),

<sup>87</sup> Für entsprechende empirische Erkenntnisse siehe z.B. Baumgartner (2005), der zahlreiche empirische Studien zu diesem Themenbereich zitiert, referiert und auswertet.

ja mehr noch, dass sie möglicherweise anderes Wissen konstruiert haben, als Vertreter(inne)n einer anderen Position zu nachhaltigem Konsum lieb wäre. Daraus aber, dass Indoktrinationsbemühungen für das Erreichen vorgegebener gesellschaftlicher Ziele mehr Erfolg versprechen, lässt sich keine pädagogische Legitimation ableiten. Hentig (2001, S. 52f.) formuliert dazu passend:

„Pädagogik und Unterricht [...] gehen mit ihren Bemühungen von den Menschen (den Kindern) und den Verhältnissen (der Gesellschaft) aus, wie diese sind. Sie reparieren kein Objekt, sie helfen einem Subjekt. Wenn dabei Mängel des Ganzen ausgeglichen werden, um so [sic] besser. Wo sie dessen Auflösungserscheinungen oder Reformbedürfnisse zum Ausgang nehmen, betreiben sie Politik.“ (Hentig 2001, S. 52f.)

Wesentlich erscheint also, welcher Ansatzpunkt gewählt wird: Gesellschaftliche Verhältnisse sind durchaus zu berücksichtigen, wenn man dem pädagogischen Auftrag entsprechend vom Kind ausgehen möchte, dem geholfen werden soll. Allerdings darf Gesellschaftsveränderung nicht das pädagogische Ziel sein, sondern maximal ein Nebeneffekt, für den Subjekte nicht funktionalisiert werden dürfen, indem man ihre Entwicklungsmöglichkeiten diesem Zweck unterordnet. Es kann folglich nicht Aufgabe der Pädagogik sein, eine Wahrheit zu vermitteln, die eigentlich nicht bekannt ist, und auch nicht, eine möglicherweise feststellbare Kluft zwischen Wissen und Verhalten zu schließen. Dass ihre Ziele innerhalb eines pädagogisch legitimen Rahmens bleiben, ist über Zieltransparenz nachzuweisen und von pädagogisch Handelnden selbstkritisch-reflexiv zu überprüfen. Ausgehend vom Subjekt ist Pädagogik höchstens dafür zuständig, dem Subjekt bei der Überwindung einer Kluft zwischen Wissen und Verhalten zu helfen, wenn dies dessen Möglichkeitsraum erweitert. Daraus ergibt sich, wie oben gezeigt wurde, dass eine darüber hinausgehende Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme von pädagogischer Seite abzulehnen ist, gleichgültig mit welcher Vehemenz sie vorgetragen wird.

### 3.1.3 Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik

Erstaunlich aktuell wirkt vor dem Hintergrund dieser Diskussion die kritisch-konstruktive Didaktik Klafkis, auch wenn sie bereits über 30 Jahre alt ist. Als genuin allgemeindidaktisches Konzept steht die kritisch-konstruktive Didaktik weniger im Verdacht, auf einer externen Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme zu basieren, als Konzepte einer BNE, die auf Basis eines politischen Auftrags entstanden sind. Zwar hat auch sie eine politische Agenda, diese jedoch unterscheidet sich in mehrerlei Hinsicht von der angesprochenen Funktionalisierung der Pädagogik als ausführende Instanz politischer Auftragsdelegation. Die politischen, aufklärerisch-geprägten Ziele der kritisch-konstruktiven Didaktik sind ein selbstgestellter Auftrag (keine Delegation von außen). Es sind Ziele, die über eine bloße Problembewältigung und Folgenvermeidung hinausgehen und konsequent aus der Perspektive der zu erziehenden Subjekt begründet und angegangen werden.

Passend zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und, als Teilbereich davon, Bildung für nachhaltigen Konsum, nutzt auch Klafki den Bildungsbegriff als zentrale Zielkategorie, auf die kritisch-konstruktive Didaktik ausgerichtet sein soll (Klafki 2007, S. 94). In diesem Bildungsbegriff, der zwischen 1770 und 1830 geprägt wurde, sei die „Zentralidee der Aufklärung ‚aufgehoben‘“ (Klafki 2007, S. 95) gewesen, nämlich „Anspruch und prinzipiell Möglichkeit jedes Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen“ (Klafki 2007, S. 95).

Klafkis Auslegung des Bildungsbegriffs als Allgemeinbildung zeigt dabei eine gesellschaftliche und eine individuelle Ebene emanzipatorischen Bestrebens. Auf gesellschaftlicher Ebene emanzipatorisch wirkt die Auffassung, dass alle Menschen Anspruch auf Allgemeinbildung haben (vgl. Klafki 2007, S. 97), also dies gerade nicht ein Privileg oder Distinktionsmerkmal sein soll wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Klafki 2007, S. 46f.). Darin zeigt sich ein egalitaristischer Anspruch in Bezug darauf, wie Bildung „verteilt“ werden sollte (vgl. die Perspektiven auf Verteilungsgerechtigkeit in Abschnitt 2.1.2.2). Allgemeinbildung versteht Klafki insofern als allgemein, als sie sich auf alle menschlichen Fähigkeitsbereiche bezieht, aber auch insofern, als er damit den Anspruch verbindet, dass alle Menschen sich das aneignen und sich damit auseinandersetzen sollen, was sie gemeinsam angeht (Bildung „im Medium des Allgemeinen“) (Klafki 2007, S. 97).

Hier zeigt sich einerseits eine verblüffende Nähe zu den Bildungsbestrebungen der Agenda 21 mit der angestrebten Grundbildung für alle (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329)<sup>88</sup>, andererseits wird aber ein wesentlicher Unterschied deutlich: Ausgehend vom Gedanken einer Allgemeinbildung ist Klafkis Feld weiter konzipiert als das gängige Verständnis von BNE. Dort, wo de Haan et al. (2008, S. 115) das Problem konstatieren, dass nach dem weiten BNE-Verständnis von Vereinten Nationen und UNESCO alles Zukunftsrelevante auch zu BNE gehören könnte und darauf reagieren, indem sie das Verständnis einengen (vgl. de Haan et al. 2008, S. 116; Consensus & de Haan 2011, S. 4), bietet Klafkis Konzept einen anderen Weg an.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als eine Bildung, die befähigen soll, sich offen den Herausforderungen zu stellen, die die Zukunft bringt, und diese zu meistern, lässt sich in seinem Sinn als Allgemeinbildung verstehen. Einen entsprechenden Hinweis liefert auch de Haan (2002), der allerdings von Allgemeinwissen statt Allgemeinbildung schreibt. In Anbetracht der Ungewissheiten über zukünftige Probleme und Lösungsmöglichkeiten erscheint die Forderung angemessen, dass alle menschlichen Fähigkeitsbereiche berücksichtigt werden sollten. Sie passt darüber hinaus dazu, dass BNE, selbst in seiner eingegrenzten Form, als fachübergreifendes und fächerverbindendes Konzept ausgelegt wird (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 22).

Neben der gesellschaftlich emanzipatorischen Wirkung von Allgemeinbildung sieht Klafki zusätzlich eine damit verbundene emanzipatorische Wirkung auf individueller Ebene vor. Zentrales Ziel ist dabei für ihn, dass alle Kinder und Jugendlichen die drei zusammenhängenden Grundfähigkeiten zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität erlangen (vgl. Klafki 2007, S. 52f., 97). Selbstbestimmung bezieht er dabei auf die „individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ (Klafki 2007, S. 52). Damit knüpft er an sein eingangs skizziertes Bildungsverständnis an (vgl. Klafki 2007, S. 95).

Gleichzeitig verweist dieses Ziel, wenn es denn umgesetzt wird, auf eine Erziehung zu Mündigkeit, die sich von indoktrinierenden Absichten distanziert. Die Anknüpfungsmöglichkeiten zur politischen Bildung werden beim Aspekt der Mitbestimmungsfähigkeit besonders deutlich. Mitbestimmungsfähigkeit richtet sich auf die „gemeinsamen kulturellen,

<sup>88</sup> Verblüffend nicht insofern, als es per se eine außergewöhnliche Idee wäre – sie findet sich in verschiedenen Varianten bereits deutlich vor Klafki (vgl. Adick 2012, S. 23) –, sondern weil es zeigt, zu welchen ähnlichen Grundannahmen eine pädagogische Reflexion unabhängig von der thematisierten politischen Willensbildung gelangen kann.

gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse“ (Klafki 2007, S. 52), die jeder Mensch mitzugestalten hat, wobei dies als „Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung“ (Klafki 2007, S. 52) zu verstehen ist. Auch dies lässt sich gut mit den Ansprüchen einer BNE verbinden, die Menschen befähigen will, die wie auch immer verstandene Entwicklung der Welt so mitzugestalten, dass es den Anforderungen der Nachhaltigkeit entspricht.

Die Solidaritätsfähigkeit schließlich verbindet die individuell-emanzipatorische Ebene mit der gesellschaftlichen, die bereits in Klafkis Verständnis einer Bildung für alle angeklungen war, denn unter Solidaritätsfähigkeit versteht er die Fähigkeit, sich für diejenigen einzusetzen und sich mit denen zusammenzuschließen, die bisher nicht selbst- und mitbestimmungsfähig sind (Klafki 2007, S. 52). Dadurch, dass alle, die selbst- und mitbestimmungsfähig sind, sich dafür einsetzen sollen, dass auch alle anderen es werden, verstärkt sich das System selbst. Gleichzeitig wirkt Solidaritätsfähigkeit als sozialer Katalysator, der die gestaltungsfähigen und gestaltungsunfähigen Individuen zu einem gesellschaftlichen Ganzen kohäsiv und/oder adhäsiv miteinander verbindet.

Ebenso zeigen sich in den Vorschlägen, wie diese angestrebten Fähigkeiten zu entwickeln sind, individualisierende und verbindende Elemente. Verbindlichen Kerninhalten steht als Ausgleich der Anspruch der Lernenden gegenüber, sich „in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (Klafki 2007, S. 54) zu bilden. Zentral und verbindlich ist die exemplarische Auseinandersetzung mit „epochaltypische[n] Schlüsselprobleme[n]“ (Klafki 2007, S. 56, 62). Dabei geht es um gegenwarts- und/oder zukunftsrelevante Fragen, die a) alle Menschen gemeinsam betreffen und die b) auf Probleme, Gefahren oder Aufgaben verweisen (Klafki 2007, S. 53). Welche Schlüsselprobleme das konkret sind, hängt davon ab, auf welche Fragen diese Kriterien zutreffen, ein Umstand, der die Schlüsselprobleme inhaltlich wandelbar macht.

Indem sich die Lernenden mit solchen Schlüsselproblemen auseinandersetzen, sollen sie Problembewusstsein erlangen, „Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme“ (Klafki 2007, S. 56) gewinnen und Bereitschaft entwickeln, die Probleme mit zu lösen (Klafki 2007, S. 56). Als Beispiele für epochaltypische Schlüsselprobleme nennt Klafki unter anderem „die Friedensfrage“ (Klafki 2007, S. 56), „die Umweltfrage“ (Klafki 2007, S. 58) und „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (Klafki 2007, S. 59).

Die Nähe zu den umwelt- und entwicklungspädagogischen Schwerpunkten von BNE (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992a, S. 329) und den Themenschwerpunkten von Globalem Lernen (vgl. Abschnitt 3.1.1.2) werden hier deutlich. Auch Problemstellungen als Ausgangspunkt zu nehmen, erscheint anschlussfähig. So schlägt z.B. Thiele (2007, S. 22) für den BNE-Bereich vor, Themen „in Form einer problemorientierten Verknüpfung mehrerer Fächer“ (Thiele 2007, S. 22) zu erarbeiten und auch Scheunpflug (1996, S. 13) plädiert aus der Perspektive Globalen Lernens dafür, den Kanon-Aspekt von Bildung über „Problemfelder“ in globaler Perspektive zu lösen, und nennt dafür „Umweltschutz, Ressourcenverbrauch, Bevölkerungswachstum, Krieg und Aggression, soziale Ungerechtigkeit“ (Scheunpflug 1996, S. 13).

Verbindlich können solche Kerninhalte nur werden, wenn sich gesamtgesellschaftlich Einigkeit über ihre besondere Bedeutung erreichen lässt. Dies erfordert Konsens über die Bedeutung des Problems, aber explizit nicht über die Lösungswege (Klafki 2007, S. 61). Als sinnvoll und notwendig erachtet Klafki (2007, S. 61) gerade die

„Einsicht, daß und warum die Frage nach ‚Lösungen‘ der großen Gegenwarts- und Zukunftsprobleme verschiedene Antworten ermöglicht, die etwa durch unterschiedliche ökonomisch-gesellschaftlich-politische Interessen und Positionen oder durch klassen-, schichten- oder generationspezifische Sozialisationsschicksale und Wertorientierungen oder durch höchst individuelle weltanschauliche Grundentscheidungen bedingt sein können.“ (Klafki 2007, S. 61)

Das bedeutet seiner Auffassung nach allerdings nicht, dass alle Positionen als gleichberechtigt anerkannt werden müssten (Klafki 2007, S. 61). Als Bewertungskriterium schlägt Klafki (2007, S. 61) vor, zu prüfen, inwiefern die Prinzipien, die für die Problemlösung herangezogen werden, „für alle potentiell Betroffenen verallgemeinert werden“ (Klafki 2007, S. 61) könnten. Anhand der verschiedenen Lösungsansätze sollen die Lernenden erkennen, dass sie „reflexiv vermittelt“ selbst betroffen und mitverantwortlich sind und sich ein eigenes Urteil bilden sowie selbst überlegt entscheiden und handeln müssen (Klafki 2007, S. 61). Klafkis Vorschlag kann gleichzeitig als Versuch gedeutet werden, Wertebildung und erzieherisches Wirken in sein Konzept aufzunehmen, ohne dabei indoktrinierend zu werden.

Die Lernenden sollen nicht nur erfahren, dass es verschiedene Lösungsansätze gibt, sondern auch vor dem Hintergrund welcher Bedingungen, Vorannahmen und Erfahrungen diese entwickelt und vertreten werden. Auf diese Weise könnte ermöglicht werden, interpretierende von beschreibenden Aussagen zu trennen und den subjektiv-interpretierenden Charakter von menschlichen Weltzugängen zumindest implizit aufzuzeigen (vgl. Abschnitt 3.1.2.2). Gleichzeitig vermeidet Klafki bewusst ein Abdriften in die Beliebigkeit, da nicht alle Positionen als gleichwertig anerkannt werden müssen. Dass er eine Regel dafür nennt, nach der die Grenzen der Gleichwertigkeit zu bestimmen sind, erhöht die Transparenz und ermöglicht es den Lernenden, Positionen in anderen Kontexten selbst zu prüfen.

Verbindlich gestalten möchte Klafki ganz ausdrücklich nur die Beschäftigung mit einigen Schlüsselproblemen, nicht bestimmte Lösungsvorschläge oder Ansichten, da dies aus seiner Sicht nicht mit der Entwicklung von Selbstbestimmung vereinbar wäre (Klafki 2007, S. 62). Damit widersteht sein Konzept dem von Hasse (2010, S. 59) kritisierten „didaktisch verbrämten Wunsch, ‚auf der richtigen Seite stehen zu wollen‘“, der letztlich zu einer affirmativen Form von Erziehung führt, die mit einer emanzipatorischen Bildungsidee nicht vereinbar wäre. Klafkis Konzept bleibt aber nicht dabei stehen, Zusammenhänge individuell kritisch reflektieren zu lassen (vgl. Hasse 2010, S. 59), sondern betont auch in Bezug auf die Reflexion von Lösungsansätzen die Ambivalenz von Individualität und sozialer Kohäsion oder Adhäsion, die sich bereits in der Verbindung und Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit mit Solidaritätsfähigkeit gezeigt hat.

Die Lernenden sollen einsehen, dass es sowohl nötig ist, nach möglichst umfassender Gemeinsamkeit zu streben, als auch unterschiedliche Vorstellungen zu akzeptieren und für die Freiheit zu Unterschiedlichkeit einzutreten (Klafki 2007, S. 62). Entscheidend dafür ist der Umgang mit unterschiedlichen Positionen: Das Streben nach Gemeinsamkeit erfordert sowohl, dass die Individuen bereit und in der Lage sind, ihre jeweilige Position argumentativ zu vertreten und zu versuchen, andere davon zu überzeugen, um eine gemeinsame Basis herzustellen, als auch, dass sie offen bleiben für Kritik und damit Anderen Überzeugungsmöglichkeiten lassen (vgl. Klafki 2007, S. 62f.). Die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit auf der anderen Seite erfordert, dieses Streben nach der gewünschten gemeinsamen Position nicht mit Gewalt durchzusetzen, sondern „die Freiheit zu eigenen

Wertungen und Entscheidungen individuell und kollektiv durchzusetzen“ (Klafki 2007, S. 62).

Dazu passend bestimmt Klafki (2007, S. 63) vier zentrale Fähigkeiten und Einstellungen, die anhand der epochaltypischen Schlüsselprobleme entwickelt werden sollen: „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“, „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“, „Empathie“ und „vernetzendes Denken“ (Klafki 2007, S. 63). Die ersten drei Fähigkeiten und Einstellungen lassen sich dabei direkt auf den eben beschriebenen Zusammenhang von Streben nach Konsens und Ertragen und Ermöglichen von Dissens beziehen. Kritikfähig und – bereit ist, wer prüft, wie überzeugend eigene und andere Begründungen sind und sich selbst so ermöglicht, den eigenen Standpunkt zu prüfen und ihn ggf. zu verändern (Klafki 2007, S. 63). Argumentationsfähig und – bereit ist, wer seine Ansichten so äußert, dass andere sie verstehen und kritisch prüfen können, damit auf diesem Weg Erkenntnisfortschritte möglich werden (Klafki 2007, S. 63). Empathie schließlich beschreibt die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die nötig ist, um zu argumentativ erarbeiteten Konsensen zu kommen (Klafki 2007, S. 63).

Auch dies ist gut anschlussfähig an den Bereich Globalen Lernens (und damit auch an BNE), da beispielsweise Scheunpflug (2003, S. 139) sich explizit für eine „Kultivierung des Perspektivenwechsels“ und das Einüben von Perspektivenwechseln im Unterricht ausspricht. Als vierte von Klafki bestimmte Fähigkeit beschreibt Vernetzendes Denken dagegen eine eher analytische Expertise und die damit verbundene Haltung, die als Basis nötig scheint, um sinnvolle Lösungsansätze und Positionen zu epochaltypischen Schlüsselproblemen zu entwickeln. Die vielfältigen Wirkungszusammenhänge erfordern aus Klafkis Sicht, dass die Lernenden „prinzipiell“ überlegen, welche (auch und gerade nichtintendierten) Nebenfolgen existente oder neu vorgeschlagene Institutionen, Regeln oder Abläufe haben könnten (Klafki 2007, S. 64).

Die hier angesprochene Komplexität von Wirkungsbeziehungen und nicht-intendierten Nebenfolgen ist eine, die in ähnlicher Art für nachhaltigkeitsrelevante Situationen beschrieben wird (vgl. z.B. Scheunpflug 2003, S. 133). Auch Hartmeyer (2006, S. 50) weist darauf hin, dass Menschen lernen müssten, mit Komplexität umzugehen, und legt dies ähnlich aus wie Klafki, indem er auf das Problem verweist, dass „wir nicht zuletzt aufgrund unserer Prägung immer nur in wenigen Optionen denken, zugleich die komplexen Rückwirkungen unseres Handelns nicht restlos abschätzen können“ (Hartmeyer 2006, S. 50).

Eine solche Bildung, gibt Klafki (2007, S. 65) zu bedenken, sei sowohl kognitiv als auch emotional anspruchsvoll, da sie auf „moralische und politische Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki 2007, S. 65) abziele. In diesem Abschnitt (3.1.3) wurde gezeigt, dass seine kritisch-konstruktive Didaktik in verschiedener Hinsicht das Feld einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf originär pädagogische Weise abdeckt. Klafkis Allgemeinbildungsansatz ist dabei einer, der weiter gefasst ist als die üblichen BNE-Themen, gleichzeitig aber zeigt, warum es Schwierigkeiten gibt, die Grenzen von BNE zu bestimmen.

Die Verbindung von Wertorientierung und emanzipationsfördernder Offenheit gelingt in Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik überzeugender als in den anderen dargestellten Konzepten. Da bereits Klafki (2007, S. 64) selbst das Konsumverhalten als Beispiel für die Notwendigkeit vernetzenden Denkens genannt hat, steht der Anwendung des Konzepts auf diesen Themenbereich nichts im Weg. Zu erweitern wäre Klafkis Konzeption im



Zweifel allerdings um eine konstruktivistische Perspektive (vgl. Abschnitt 1.1), die die Aktivität der Lernenden stärker in den Blick nimmt, und die vor allem auf erkenntnistheoretischer Ebene die subjektive Konstruiertheit verschiedener Theorien und Positionen hervorhebt, die aufgrund ihres Konstruktionscharakters auch wandelbar sind.

### 3.1.4 Beispiele bisheriger Aktivitäten im Bereich Bildung für nachhaltigen Konsum

Einige Beispiele von Bildungsaktivitäten im Bereich BNK machen deutlich, wie wichtig es ist, theoriebasiert abgeleitete Kriterien für BNK zu entwickeln, die künftiger Lehrtätigkeit als Richtlinien dienen und (unbeabsichtigte) Indoktrination verhindern helfen. Werden nämlich Lernende in Ermangelung solcher Kriterien einfach zum Handeln angeregt, wird es ihnen, wie die folgenden Beispiele zeigen, häufig nicht ermöglicht, als „nachhaltig“ gesetzte Aktivitäten multiperspektivisch selbst zu durchdenken und somit nach verschiedenen Seiten hin zu optimieren und abzuwandeln oder – im Extremfall – zu verweigern. Aus didaktischer Sicht ist es insofern dringend erforderlich, der Fähigkeit zum Handeln die Fähigkeit zum Urteilen in der Wissens- und Wertevermittlung vorzuschalten.

Unterscheiden lassen sich grob Aktivitäten innerhalb und außerhalb von Schulen, obwohl es deutliche Überschneidungen gibt, beispielsweise wenn außerschulische Initiativen Lehrkräften anbieten, Unterrichtseinheiten zu ergänzen. Für eine solche Unterscheidung spricht, dass von schulischen Aktivitäten in deutlich stärkerem Maß gefordert werden kann, multiperspektivisch angelegt zu sein und Indoktrination zu vermeiden, während außerschulische Angebote einer geringeren Kontrolle unterworfen sind. Als freiwilligen Angeboten steht es ihnen frei, ihre Informationen einseitig aufbereitet darzustellen, um gezielt von ihrer Position zu überzeugen, statt eigenständige Reflexionsprozesse mit offenem Ausgang anzuregen.

Im schulischen Bereich fällt das Projekt BINK „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ auf, das im Rahmen des Themas „Vom Wissen zum Handeln – Neue Wege zum nachhaltigen Konsum“ von 2008 bis 2011 vom BMBF gefördert wurde. Der Fokus lag, dem Rahmenthema entsprechend, auf einer Verhaltensänderung der Lernenden im Sinn einer „veränderte[n] Konsumkultur“ (DLR o. J.). Auch wenn in der Eigenbeschreibung des Projekts angegeben wird, es untersuche „die Entwicklung von Konsumbewusstsein und –kompetenz sowie konsumbezogenem Verhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bildungsinstitutionen“ (Michelsen, Stand 2013), geht aus der Gesamtdarstellung klar hervor, dass gezeigt werden sollte „wie Bildungsinstitutionen nachhaltiges Konsumverhalten fördern und stabilisieren können“ (Michelsen, Stand 2013).

Es ging also allenfalls nachrangig um die Förderung von Konsumkompetenz, die auf einer selbstständigen kritischen Auseinandersetzung mit der Konsumproblematik im Hinblick auf Nachhaltigkeit beruht, sondern eher darum, wie sich Verhaltensänderungen wirkungsvoll unterstützen lassen, indem informelle und formale Settings in Bildungsinstitutionen genutzt werden (vgl. Barth, Fischer & Rode 2011, S. 21). Dies zeigen u.a. Beispiele aus dem von Nemnich und Fischer (2011) herausgegebenen Praxisbuch zum Projekt BINK. Sie schreiben dort beispielsweise: „Nachhaltiger Konsum sollte nicht nur gelehrt, sondern vorgelebt und praktiziert werden *können*.“ (Nemnich und Fischer 2011, S. 19, Hervorhebung SiM). Evident wird aber im Kontext die Wertung, dass ein solcher von außen als nachhaltig bewerteter Konsum auch in der Schule praktiziert werden *sollte*.

Als „Beispiel guter Praxis“ wird in selbigem Praxisbuch z.B. die Schülerfirma „Bio-Lounge“ an der Ida-Ehre-Gemeinschaftsschule in Bad Oldesloe beschrieben: Da die Stadt die Schulmensa an ein bei Schüler/innen unbeliebtes Cateringunternehmen verpachtet hat, besorgen sich die älteren Schüler/innen ihr Mittagessen außerhalb des Schulgeländes bei der lokalen Gastronomie, die Jüngeren lassen sich von den Älteren etwas mitbringen (vgl. Jespers & Moßner 2011, S. 21). Selbstbewusst schreiben die verantwortlichen Lehrkräfte: „Nachhaltig sind nicht nur die Produkte selbst, sondern auch die Arbeitsweise der ‚Bio-Lounge‘, in der verschiedene Generationen von Schüler\_innen gemeinsam tätig sind.“ (Jespers & Moßner 2011, S. 20) Für diese offenbar als Problem empfundene obige Verpflegungs- und Konsumsituation wurde eine Lösung gefunden, die als gutes Beispiel gefeiert wird, ohne zu hinterfragen, wie nachhaltig sie aus verschiedenen Perspektiven ist. Diese ‚Lösung‘ besteht darin, dass Schüler/innen ab Jahrgangsstufe 5 (Kinder unter 13 Jahren) schulischerseits dazu angehalten werden, ihre Mittagspause mit gastronomischen Arbeiten zu verbringen (vgl. Jespers & Moßner 2011, S. 23), um ihre Mitschüler/innen und Lehrkräfte mit Snacks aus Bioprodukten zu versorgen (vgl. Jespers & Moßner 2011, S. 25f.) und damit der Schulmensa und der lokalen (Klein-)Gastronomie Konkurrenz zu machen. Wo durch unbezahlte Arbeit von Kindern und Jugendlichen die höheren Materialpreise von Bioprodukten konkurrenzfähig gehalten werden zu denen der gastronomischen Betriebe des Ortes, darf jedoch zumindest in einzelnen Aspekten die Nachhaltigkeit angezweifelt werden.

Die Herangehensweise an den Berufsbildenden Schulen Friedenstraße in Wilhelmshaven, ebenfalls ein „Beispiel guter Praxis“ aus dem BINK-Projekt, wirkt da schon kritischer reflektiert: Die nachhaltigere Ausrichtung des Schulkiosks wurde als praktische Anwendung des Themas „Absatzprozesse und Marketing“ in einer Jahrgangsstufe 12 behandelt, indem die beteiligten Schüler/innen zunächst die Präferenzen der anderen Schüler/innen und Lehrkräfte in einer schulinternen Umfrage erhoben, bevor sie das Angebot des Schulkiosks entsprechend der ermittelten Präferenzen erweiterten (William 2011, S. 41). Darin zeigt sich ein theoriebasiertes Herangehen, das jedoch nicht durchgehalten wird. Obwohl die ‚nachhaltigen‘ Produkte unterhalb ihres Einkaufspreises angeboten wurden (ermöglicht über Quersubventionierungen innerhalb des Sortiments, also etwas, das nur funktionieren kann, wenn und solange genug ‚unnachhaltige‘ Produkte gekauft werden), wurden sie nicht wie erwartet nachgefragt (William 2011, S. 42).

William (2011, S. 43) verweist in diesem Kontext auf das Problem, dass schulische Kantinen „kostenneutral arbeiten“ müssten, was aufgrund der höheren Kosten für ‚nachhaltige‘ Produkte schwierig sei. Dabei stellt die Anforderung, kostenneutral zu arbeiten, bereits eine Abmilderung gegenüber dem Anspruch dar, Gewinne zu erwirtschaften. Im Kern spricht dies die Schwierigkeit an, sowohl auf Angebots- wie auf Nachfrageseite die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit miteinander in Einklang zu bringen. Das teure Bio-Produkt, das unter Einkaufspreis angeboten werden muss, um sich verkaufen zu lassen, ist für den Schulkiosk eben wirtschaftlich nicht nachhaltig, besonders nicht, wenn es dann trotzdem nicht gekauft wird. Die mangelnde Zahlungsbereitschaft liegt wahrscheinlich nicht zuletzt an den Budgetrestriktionen der Kund(inn)en, die ihre Konsummöglichkeiten in anderen Bereichen einschränken müssten, wenn sie sich die teureren Produkte am Schulkiosk kaufen würden. Reflektiert wird dies jedoch nicht, oder zumindest wird bei William (2011) eine solche Reflexion mit den Schüler(inne)n nicht erkennbar.

In der Auseinandersetzung mit diesem Problemkreis ließen sich potenziell nachhaltige Urteilskompetenzen fördern, der Fokus im Projekt Kioskumstellung liegt aber wieder viel mehr auf der Handlungsebene: Die Schüler/innen sollen die ‚nachhaltigen‘ Produkte konsumieren, und wenn sie sich unter den gegebenen Umständen für andere Produkte entscheiden, sollen ihnen eben diese unerwünschten Konsumoptionen entzogen werden (vgl. William 2011, S. 44). Auch bei anderen Maßnahmen, wie z.B. einem Kurzfilmdreh mit Schüler(inne)n und Student(inn)en an der Hochschule Bremen, zeigt sich an der Begleitforschung, dass es nicht um eine differenziertere Urteilsfähigkeit in Bezug auf nachhaltige Konsumententscheidungen geht, sondern vorrangig um die Handlungsebene. So berichtet Bauer (2011, S. 119), die Filmgruppen hätten „nach dem Projekt ein höheres Bewusstsein für Nachhaltigkeit ausgebildet und erwiesen sich auch im selbstberichteten Verhalten nachhaltiger als ihre Peers“. Mit dieser Ausrichtung auf die Handlungsebene mag das BINK-Projekt seine selbstgesteckten Ziele erreicht haben, es unterscheidet sich aber deutlich vom Fokus dieser Arbeit, der – übereinstimmend mit Klafki – auf der Fähigkeit von Schüler(inne)n liegt, selbstständig über Fragen nachhaltigen Konsums urteilen zu können, statt fremd vorgegebene Nachhaltigkeitslisten unhinterfragt in Handeln zu überführen.

Ähnlich auf die Handlungsebene fokussiert wie die BINK-Praxispartner innerhalb der Schule zeigen sich Projekte außerhalb des schulischen Bereichs. Beispielhaft werden hier ein Projekt der Deutschen UNESCO-Kommission und ein Projekt der BUND Jugend in Kooperation mit dem Weltladen-Dachverband angesprochen. Das Projekt „Mehr wissen! Mehr tun!“ der Deutschen UNESCO-Kommission geht explizit von einem unklaren Begriff nachhaltiger Entwicklung aus, im Vordergrund steht es, zu eigenem Handeln zu motivieren (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. f; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. c). Betont wird, dass Nachhaltigkeit Spaß mache (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. d), dass jeder mitmachen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. b) und damit jeder „den Lauf der Geschichte beeinflussen“ könne (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. a).

Schon im Projektnamen wird der Handlungsschwerpunkt deutlich. „Mehr wissen!“ suggeriert eine Sicherheit über Zusammenhänge, die einer kritischen Überprüfung kaum standhalten dürfte. Das „Mehr tun!“ wird dann weniger inhaltlich begründet und reflexiv angeregt, als – egoistische Motive ansprechend – zur Nachahmung empfohlen, weil es „Spaß“ macht und man dazu auch noch ‚Einfluss‘ nimmt. Der suggerierte Eindruck, einzelne könnten so „den Lauf der Geschichte beeinflussen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. a), mag motivierend wirken, wirkt aber gleichzeitig als eine Verantwortungszuschreibung an Individuen, die (zumindest) umstritten ist (vgl. Abschnitt 2.2.4 sowie im späteren Verlauf 3.2., 3.2.1, 3.2.1.3, 3.2.4, 4.2 und 5.1.2). Auffällig ist außerdem der starke Aufforderungscharakter des Projekts, der sich sprachlich unter anderem in der überzogen wirkenden Häufung von Ausrufezeichen niederschlägt.

Das Projekt „Weltbewusst“ von Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (BUND Jugend) und Weltladen-Dachverband basiert als Nachfolgeprojekt von „KonsumGlobal“ auf der Idee konsumkritischer Stadtrundgänge. Geschulte Freiwillige, hauptsächlich junge Erwachsene, führen dabei Gruppen innerhalb von 90 Minuten durch den Einkaufsbereich einer Innenstadt und

„beleuchten [...] an vier bis fünf Stationen vor exemplarisch ausgewählten Geschäften und Produkten globale Zusammenhänge und diskutieren vor Ort konkrete Alternativen mit den teilnehmenden Schüler/innen“ (Dieckmann 2011, S. 27).

Obwohl angegeben wird, das Projekt habe das Ziel, „junge Menschen dabei [zu] unterstützen, mündige ‚global citizen‘ [sic!] zu werden“ (Rat für Nachhaltige Entwicklung o. J. b), wirkt gerade dieser Mündigkeitsaspekt in der Umsetzung fragwürdig. Zwar wird auf der Projektwebsite betont, es gehe darum, „[k]omplexe Themen zu verstehen und zu bewerten, eine eigene Position zu entwickeln und verantwortlich zu handeln“ (Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. o. J. b), daher dienen die Rundgänge der selbstständigen Auseinandersetzung und liefern keine fertigen Antworten (Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. o. J. b). An anderer Stelle auf der gleichen Website verspricht das Projekt jedoch:

„Du erfährst, wie Dein Einkaufsverhalten mit ökologischen und sozialen Missständen in anderen Regionen der Welt zusammenhängt und wie wir alle durch bewussten Konsum positiv Einfluss nehmen können.“ (Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. o. J. a)

Es zeigt sich darin, dass hier, anders als von Schluß (2002) gefordert (vgl. Abschnitt 3.1.2.2), beschreibende und bewertende Aussagen nicht auseinandergehalten werden. Was als Missstand präsentiert wurde, ist einer offenen eigenständigen Bewertung nicht mehr zugänglich. Auch die Tatsache, dass / ob über Konsum sinnvoll Einfluss zu nehmen ist, wird nicht hinterfragt, sondern als Prämisse eingebaut, obwohl dies, wie bereits angesprochen, durchaus kritisch betrachtet werden kann (vgl. Abschnitt 2.2.4). Dadurch, dass vorgegeben wird, es gehe „nicht um richtige Antworten“ (Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. o. J. b), sondern eine eigene Positionierung, wirkt die einseitige Informationsdarbietung noch manipulativer.

Trotz dieser Kritikpunkte wurde das Projekt seit 2007 dreimal als offizielles Projekt der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. o. J. e) und im Jahr 2011 auch als „Werkstatt N“-Projekt vom Rat für nachhaltige Entwicklung als eines von 100 Projekten ausgezeichnet, „die den Weg in eine nachhaltige Gesellschaft weisen“ (Rat für Nachhaltige Entwicklung o. J. a; vgl. Dieckmann 2011, S. 28). Das Vorgehen scheint also durchaus von entsprechenden Jurys positiv gesehen und honoriert zu werden. Anhand der Praxisbeispiele zeigt sich damit exemplarisch ein wesentliches Spannungsfeld, das abstrakter bereits angesprochen wurde. Die Vorstellung der Lehrenden davon, was gut, richtig und anzustreben sei, kennzeichnet ihre Bildungs- (vielleicht besser: Erziehungs-)Aktivitäten. Die individuell-emanzipatorischen Ziele von Bildung (und legitimer Erziehung) wirken riskant für das Erreichen eigener gesellschaftlicher Entwicklungsziele der Lehrenden und scheinen deshalb in den Hintergrund zu rücken.

### **3.1.5 Spannungsfelder von Individuum und Gesellschaft, Ergebnisoffenheit und Wertorientierung**

Am Fall der Bildung für nachhaltigen Konsum als Teil einer BNE wird damit ein Spannungsverhältnis besonders deutlich, das den Erziehungs- und Bildungsbereich insgesamt betrifft: Die Ansprüche des Individuums und Erziehungssubjekts stehen denen der Gesellschaft gegenüber. Freie Entfaltung und eine offene Zukunft werden begrenzt durch gesellschaftlich für relevant und / oder notwendig erachtete Ziele. Die Anforderungen der Gesellschaft können sich sowohl auf Fähigkeiten und Haltungen des Beibehaltens als auch

auf solche des Veränderns richten. Angesichts komplexer Problemlagen, deren Bewältigung sich gegenwärtig schwierig darstellt, kann der Eindruck entstehen, dass sich die Probleme nur mit Menschen lösen lassen, die nicht die gleichen Schwächen wie die gegenwärtigen aufweisen. Es liegt dann von außen betrachtet nahe, das Problem zu pädagogisieren: Das Teilsystem Bildung soll dafür sorgen, dass die nächste Generation den von den älteren Generationen definierten Herausforderungen besser gerecht wird. Damit allerdings würde das Subjekt funktionalisiert für die Gesellschaftsveränderung. Bei allen BNE-Konzepten, die einen „Bewusstseinswandel“ oder „Mentalitätswandel“ anstreben, scheint diese gesellschaftliche Funktion – wenn auch möglicherweise nicht bis ins Extrem durchdacht – vorzuherrschen. Ein Mentalitätswandel wird merklich nicht angestrebt, um dem Erziehungssubjekt Selbstbestimmung und bestmögliche Entfaltung zu ermöglichen, sondern um die Lage der Gesellschaft oder der Welt zu verändern (subjektiv: zu verbessern). Pädagogisch legitime Nutzung des asymmetrischen Machtverhältnisses von Lehrenden und Lernenden setzt dagegen am Subjekt an und versucht dieses in seiner Entwicklung zu unterstützen.<sup>89</sup> Gerade Konzepte, die mit dem Bildungsbegriff arbeiten, konnotieren ihre Herangehensweisen mit emanzipatorischen Grundgedanken. Im Vordergrund steht es, das Individuum als eigenständig anzuerkennen und es fähig zu machen, selbstbestimmt sein Leben zu führen, es geht also gerade darum, äußere Erziehungseinwirkung unnötig zu machen. Dafür gehört unter anderem Wertorientierung zu den pädagogischen Aufgaben, denn auch das Selbst-Werten(-Können) ist zu üben, und gerade der Bildungsbegriff enthält über die Wissenskomponente hinaus eine eigene Positionierung (vgl. Gudjons & Traub 2012, S. 210). Im Sinne der Selbstbestimmung müssen verschiedene Ergebnisse am Ende möglich sein und bleiben.

Um unbekannte zukünftige Situationen und Aufgaben bewältigen zu können, brauchen Schüler/innen sowohl Komponenten der Offenheit und Unbestimmtheit als auch solche der Bestimmtheit. So trägt eine solide Wissensbasis beispielsweise zur notwendigen Bestimmtheit bei, gleichzeitig muss aber der Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit ermöglicht werden, etwa durch die „Befähigung zur tentativen Wirklichkeitsauslegung“ (Marotzki, Nohl & Ortlepp 2006, S. 171). Dies beginnt mit dem Hinterfragen dessen, was Lehrende selbst als richtig setzen. Die Vorstellung von der Konstruiertheit eigenen Wissens könnte dabei helfen<sup>90</sup>, da sie gleichzeitig motiviert, sich mit dem eigenen Nichtwissen und den eigenen Unsicherheiten auseinanderzusetzen. Auch die ‚solide Wissensbasis‘ ist schließlich nur temporär solide, als das, was zu einem gegebenen Zeitpunkt konsensual oder mehrheitlich als ‚gesichertes‘ Wissen gilt.

Es sind damit die Spannungsfelder von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen, aber auch diejenigen zwischen Ansprüchen auf orientierungstiftende Bestimmtheit und freiraumgebende Unbestimmtheit, die die Herausforderungen einer BNE und mit ihr einer Allgemeinbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts kennzeichnen. Am Beispiel des nachhaltigen Konsums lassen sich diese Spannungsfelder aufzeigen. Um die Bildungsangebote darauf abstimmen zu können, sind jedoch zunächst die Herausforderungen zu klären, mit denen Personen bei nachhaltigen Konsumurteilen konfrontiert sind.

<sup>89</sup> Zwar handelt es sich auch dabei um eine Setzung, in diesem Fall aber um eine pädagogisch begründete (vgl. Abschnitt 3.1.2.2).

<sup>90</sup> Konsequenterweise muss davon ausgegangen werden, dass diese Vorstellung auch unzutreffend sein könnte. Sie kann aber angewendet werden, solange sie sich als viabel erweist.

### 3.2 Herausforderungen nachhaltiger Konsumurteile

Ausgangspunkt für Urteile zu nachhaltigem Konsum ist, dass bestimmte Zustände oder Entwicklungen im globalen Rahmen, seien sie ökologischer, sozialer oder ökonomischer Art, als (Neben-)Folgen von Konsumententscheidungen kommuniziert werden. Durch eine solche Ursachenkonstruktion wird den Konsument(inn)en als Träger/innen dieser Entscheidungen implizit oder explizit Verantwortung für die Vorgänge zugeschrieben. Die Rezipient(inn)en solcher Botschaften müssen sich daher als Konsument(inn)en in der Folge mit dieser Zuschreibung in irgendeiner Form auseinandersetzen, und wäre es nur, indem sie die Botschaft verdrängen. Neben den unmittelbaren Kriterien für eine Konsumentscheidung gilt es nun, die Neben- und Fernwirkungen mit zu bedenken, für die den Konsument(inn)en (von wem auch immer) Verantwortung zugeschrieben wird.

Solche Verantwortungszuschreibungen finden sich in unterschiedlichen (Massen-)Medien, aber ebenso im Bildungsbereich (Grunwald 2010a, S. 237ff.; Grunwald 2012, S. 46ff.). Exemplarisch dafür steht in einem vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) 2006 herausgegebenen Bericht: „Jeder Einzelne hat mit seinen alltäglichen Entscheidungen großen Einfluss darauf, unsere Umwelt zu schützen – selbst wenn es nur Kleinigkeiten sind“ (BMU 2006, S. 64). Wer die Verantwortungszuschreibung initiiert, ist dabei meist unklar, kommunikativ gesendet wird sie aus verschiedenen Richtungen.<sup>91</sup> Teils treten die Sender als schwer fassbare korporative Akteure<sup>92</sup> auf (vgl. z.B. Projekte wie „Mehr wissen! Mehr tun!“ von der Deutschen UNESCO-Kommission, siehe Abschnitt 3.1.4), teils greifen Korporationen die Diskursbeiträge anderer auf und verwenden sie für ihre Zwecke weiter (vgl. z.B. die Nutzung von Nachhaltigkeitsargumenten in der Produktwerbung).

Die vorgenommene individuelle Verantwortungszuschreibung im Bereich nachhaltigen Konsums ist allerdings umstritten, und es ist unklar, inwiefern sie berechtigt und zielführend ist (vgl. Abschnitt 2.2.4). Problematisch ist sie vor allem, weil Individuen nur bedingt dazu in der Lage sind, den Erwartungen gemäß zu handeln: Sie können die Auswirkungen in ihrer Komplexität nicht beurteilen, und es ist unklar, welche Folgen in welchem Fall einer bestimmten Person aufgrund ihrer individuellen Handlung zuzurechnen sind oder sein könnten. Auch können dabei Verantwortungszuschreibungen in verschiedenen sozialen Rollen, z.B. als Konsument/in, Elternteil, Arbeitnehmer/in, Unternehmer/in und Staatsbürger/in, miteinander kollidieren, wenn sie nicht alle auf Nachhaltigkeit oder auch wenn sie auf verschiedene Dimensionen oder Verständnisse von Nachhaltigkeit ausgerichtet sind.

Für den Bildungs-, speziell den BNE-Bereich, ist dieser Aspekt der problematischen Verantwortungszuschreibung brisant, da er zu den oben skizzierten, möglicherweise unberechtigten und nicht zielführenden Zuschreibungen beiträgt – und sei es mit der besten Absicht, Kindern und Jugendlichen praktische Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

<sup>91</sup> Die kommunikativen Sender dieser Botschaft können ganz unterschiedlicher Art sein, z.B. Massenmedien (Fernsehen, Hörfunk, Presse, Internet, Literatur, Kino), Politik (Wahlversprechen, Programme, Reden), private Sozialkontakte, Bildungsinstitutionen, Wissenschaft.

<sup>92</sup> Auch: Korporationen; „Körperschaften mit bestimmten Zielen und Interessen sowie einer formalen (bürokratischen) Organisationsstruktur, z.B. Staat, Unternehmungen, Gewerkschaften, Vereine“ (Hillmann 2007, S. 459).

Hasse (2010, S. 52) geht davon aus, dass individueller Konsum zwar an Globalisierungsprozessen teilhaben lasse, diese aber nicht strukturell verändere, und erklärt individuelle Mitgestaltungsmöglichkeiten zu einer pädagogischen Illusion. Eine solche Illusion, bezogen auf den falschen Bereich, könnte zum „Selbstbetrug“ (Grunwald 2011, S. 17) werden, wenn die benannten Handlungsmöglichkeiten gar nicht die Chance bieten, zum gewünschten Erfolg beizutragen. In dem öffentlichen Druck auf private Entscheidungen und der „erzwungene[n] Freiwilligkeit“, die eine solche Verantwortungszuschreibung erzeugen kann, sehen Petersen und Schiller (2011, S. 160f.) freiheitsgefährdendes Potenzial. Für Nachhaltigkeit mögen Personen dieser Lesart nach als Staatsbürger/innen verantwortlich sein, nicht aber als Konsument(inn)en (Grunwald 2011, S. 18; Petersen & Schiller 2011, S. 160; vgl. zu kritischen Argumenten Abschnitt 2.2.4).

Dies heißt allerdings weder für Petersen und Schiller (2011) noch für Grunwald (2012), dass Konsument(inn)en nicht versuchen sollten, nachhaltig zu konsumieren. Wenn Konsument(inn)en wissen und/oder absehen können, dass etwas nachhaltigkeitschädigende Effekte hat und sie dies erfolgreich verhindern können, mögen sie dafür durchaus moralisch verantwortlich sein (Petersen & Schiller 2011, S. 161). Die Grenzen individuell absehbarer Folgen und individuell erfolgversprechenden Handelns müssten allerdings, um den anderen Ausführungen nicht zu widersprechen, eng gefasst bleiben.

Beispielsweise hat die individuelle Entscheidung für oder gegen einen Fernflug noch nicht sicher nachhaltigkeitsrelevante Effekte, auch wenn Fliegen vielfach als nachhaltigkeitschädigend betrachtet wird. Grunwald (2012, S. 110ff.) weist außerdem darauf hin, dass eine gewisse Konsistenz über verschiedene soziale Rollen (z.B. Konsument/in und Staatsbürger/in) hinweg nötig sei, um glaubwürdig und ernstzunehmend aufzutreten. Deshalb sollten an Nachhaltigkeit orientierte Bürger/innen nicht nur im öffentlich-politischen oder ökonomisch-beruflichen, sondern auch im individuell oder familiär-privaten Bereich, z.B. als Konsument(inn)en, Nachhaltigkeitsüberlegungen nicht völlig außen vor lassen.

Da es in der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion, wie gezeigt wurde, aktuell sowohl für die Verantwortungszuschreibungen als auch die Kritik daran Argumente gibt, also kein Konsens über den Inhalt besteht, sollte der BNE-Bereich es Schüler/innen ermöglichen, sich kritisch mit solchen Verantwortungszuschreibungen und deren jeweiligen Grenzen und Risiken auseinanderzusetzen, um Indoktrination zu vermeiden (vgl. Abschnitt 3.1.1.2). Die Schüler/innen sollten lernen, selbst abzuschätzen, unter welchen Bedingungen wer welche Verantwortung für nachhaltigen Konsum trägt. Um eigenständig und argumentativ wohlbegründet zu einer entsprechenden Position kommen zu können, müssen die Schüler/innen in der Lage sein, zumindest an exemplarischen Fällen zu beurteilen, welche Bezüge eine Konsumententscheidung zu den Zielen einer nachhaltigen Entwicklung hat oder haben könnte (wobei zusätzlich noch zu klären wäre, wie diese Ziele im Einzelfall ausgelegt werden<sup>93</sup>).

### 3.2.1 Entstehungsszenario eines Urteils zu nachhaltigem Konsum

Anschließend an Turiel (1983) lassen sich Alltagsentscheidungen einteilen in moralische, sozial-konventionale und persönliche Urteile (vgl. Latzko 2000, S. 19; Siegler, DeLoache

<sup>93</sup> Zu den verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit vgl. Abschnitt 2.1.1.3, zu den unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten, die beispielsweise für das Ziel der „intra- und intergenerativen Gerechtigkeit“ möglich sind vgl. Abschnitte 2.1.2.5 und 2.1.2.6.

& Eisenberg 2005, S. 770). Moralische Urteile betreffen demnach Fragen der Gerechtigkeit und Fairness sowie von Richtig und Falsch. Im Unterschied dazu beziehen sich sozialkonventionale Urteile auf Regeln, die das soziale Zusammenleben sichern sollen. Persönliche Urteile dagegen betreffen Bereiche, in denen vor allem persönliche Präferenzen ausschlaggebend sind. Welchem Bereich eine Entscheidung zugeordnet wird, scheint unter anderem sozio-kulturell bedingt zu sein (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005, S. 771 u.a. unter Verweis auf Killen & Turiel 1998).

In Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts gelten die meisten Konsumententscheidungen als persönliche Angelegenheiten. Wer was kauft und nutzt, ist hauptsächlich eine Frage der persönlichen Präferenzen und der Beschaffungsmöglichkeiten (z.B. in finanzieller Hinsicht, aber auch im Hinblick auf die räumliche, zeitliche oder rechtliche Erhältlichkeit von Gütern). Marktübersichten in Fachzeitschriften oder Zeitschriften für private Verbraucher/innen (z.B. Test, Computerbild, Auto Motor und Sport) und verstärkt auch im Internet orientieren sich in der Auswahl ihrer Vergleichskriterien in der Regel an dieser alltagskulturellen<sup>94</sup> Einstellung und verstärken sie dadurch.

Werden Konsumententscheidungen mit den normativen Anforderungen der Nachhaltigkeit verknüpft, erhalten sie eine zusätzliche moralische Dimension (vgl. z.B. Blumen – Wem jetzt was blüht, Öko-Test 5/2011). Während die üblichen Informationen im Umfeld einer (reflektierten) Konsumententscheidung sich auf Eigenschaften des Produkts beziehen, die mit seinem (individuellen und direkten) Nutzen für die Konsument(inn)en selbst zusammenhängen, einschließlich seines Preises und seiner Erhältlichkeit, werden in Szenarien nachhaltigen Konsums Informationen zu räumlich, zeitlich und personell ferneren Wirkungen dargeboten. Das können z.B. Informationen sein zum Produktions- oder Entsorgungs-/Verwertungsprozess und der strukturbedingten Änderung des Lebensumfeldes in der Regel unbekannter Individuen, die eher indirekt und häufig erst in der Kumulation vieler einzelner Kaufentscheidungen auftreten (können).

Auf der moralischen Ebene lässt sich die Entscheidung aber nur beurteilen, wenn solche Informationen vorliegen. Indem derartige Zusatzinformationen zum Produkt und seinen Fernwirkungen kommunikativ mit der Konsumententscheidung verknüpft werden, entsteht somit gleichzeitig eine unausgesprochene, aber massiv wirkende Verantwortungszuschreibung an die Konsument(inn)en, die vielfach als kognitive Dissonanz erlebt und entsprechend mental verarbeitet wird, denn auf diese Weise wird ja den konsumierenden Individuen nahegelegt, dass die Fernwirkungen ihres Tuns oder Lassens entscheidungsrelevant werden könnten (oder sogar sollten) und sie insofern als Konsument(inn)en diese Fernwirkungen individuell zu verantworten haben.

### 3.2.1.1 *Die Konsumententscheidung als persönliche Angelegenheit*

Innerhalb eines alltagskulturellen Umfeldes, in dem Urteile zu persönlichen Angelegenheiten auf Basis der persönlichen Präferenzen gefällt werden, sind die Informationen zu den Fernwirkungen des Konsums jedoch allenfalls relevant, wenn sie nach den persönlichen Präferenzen der Person Relevanz erhalten sollen. Produkte werden aufgrund ihres

<sup>94</sup> Der Begriff der Alltagskultur bezeichnet die von einer Gruppe in einem bestimmten Zeitabschnitt als charakteristisch entwickelten Gegenstände und Umstände des täglichen Lebens (vgl. Duden online, s.v. „Alltagskultur“). Nach Kaschuba (1999, S. 131) ist sie „mehr als ihr empirischer Gegenstand, da er nicht wie dieser in Selbstverstandem aufgeht, sondern Kultur in ihren gesellschaftlichen Bedingungen und Kontexten jeweils erklären muss.“



subjektiven Nutzens für die Konsument(inn)en gekauft, die allein darüber entscheiden, was sie für sich selbst als nützlich betrachten (vgl. Schoenheit 2009, S. 20). Den Konsum nach den eigenen individuellen Präferenzen gestalten zu können, „gilt häufig als eindrucksvollster Beleg einer freien Gesellschaft“ (Schoenheit 2009, S. 20). Staatlicherseits wird diese Konsumfreiheit eingeschränkt, wo „Sicherheit und Unversehrtheit“ der Konsument(inn)en bedroht sind (Schoenheit 2009, S. 20) oder wo z.B. nationalwirtschaftliche Interessen geschützt werden sollen.

Schoenheit (2009, S. 20) geht allerdings auch davon aus, dass derzeitig im hier betrachteten Untersuchungsfeld vorherrschende Konsummuster „eindeutig [...] alles andere als gerecht und zukunftsfähig“ seien. Als Konsequenz aus dieser Feststellung fordern manche Politiker/innen (wie z.B. Bundespräsident Köhler 2007) und Wissenschaftler/innen (z.B. Reisch 2001, S. 368; Hobson 2002, S. 95, 97; Assadourian 2010, S. 1), die heute vorherrschenden Konsumstile der Hypersuffizienzgesellschaften zu verändern (vgl. Schoenheit 2009, S. 20).

Die normativen Anforderungen der Nachhaltigkeit scheinen allerdings mit denen der Konsumfreiheit schlecht vereinbar zu sein (Schoenheit 2009, S. 21).<sup>95</sup> Nachhaltige Konsument(inn)en *sollen* als sozial und ökologisch verantwortliche Bürger/innen die Folgen ihrer Handlungen im Konsum bedenken (Schoenheit 2009, S. 21) – aber sie sollen das *wollen*.

„Die paradoxe Frage, die den schwierigen Kompromiss zwischen Konsumfreiheit und Nachhaltigkeit thematisiert, lautet: Was kann getan werden, damit Konsumenten wollen, was sie sollen? Sind Konsumenten überhaupt bereit und sind sie dazu in der Lage, ihren Konsum in Richtung Nachhaltigkeit freiwillig, durch eigene Einsicht oder durch die schleichende Einübung neuer Konsummuster zu verändern?“ (Schoenheit 2009, S. 21)

### 3.2.1.2 Charakteristika von Informationen zu nachhaltigem Konsum

Viele Informationen, die zu Gütern im Hinblick auf nachhaltigen Konsum gegeben werden, beziehen sich schwerpunktmäßig auf die zeitlich und räumlich fernerer Wirkungen, die Wirkungen auf anonyme Andere, die beim Konsum gerade deshalb nicht offensichtlich werden. Der Fokus liegt – wie die folgenden Beispiele zeigen – auf den Missständen in der Produktionskette: Unbekannte und unsichtbare Kinder, die mitgearbeitet haben, um das Produkt zu schaffen, allenfalls artenmäßig definierte Tiere, die dabei zu Schaden kamen, abstrakte diktatorische Machtstrukturen, die von den Erlösen (angeblich oder tatsächlich) aufrechterhalten werden. Wirkungen im Nahbereich, seien sie ökonomischer, produktfunktionaler oder sozialer Art, werden eher ausgeblendet.

So wird z.B. auf den Ratgeberseiten von *utopia.de* erklärt, dass die meisten Kerzen aus Paraffin bestehen, „einem Produkt aus dem Klimakiller Erdöl“ (Utopia-Team 2012b). Die Einordnung wird ergänzt durch die Aussage

<sup>95</sup> Vgl. zu sonstigen Zielkonflikten zwischen nachhaltigkeitsrelevanten Zieldimensionen sowie zwischen nachhaltigkeitsrelevanten und nachhaltigkeitsneutralen Zieldimensionen auch die Ausführungen in Abschnitt 3.2.3.

„Und die Folgen von Öl in der Natur konnte jeder von uns schon an den schrecklichen Bildern im Fernsehen von diversen [sic!] Tankerunglücken und anderen Öl-Katastrophen beobachten. Wer von uns hat die Helfer nicht schon bewundert, die mühselig den stinkenden Ölbrei entfernen? Menschen, die versuchen, der Natur wieder eine Überlebenschance zu geben?“ (Utopia-Team 2012b)

Selbst als Bio-Kerzen bezeichnete Kerzen seien kritisch, denn sie bestünden aus Stearin. „Leider ist der Rohstoff meist Palmöl und für Palmölplantagen werden riesige Flächen tropischen Regenwalds gerodet. Hier ist also Vorsicht geboten“ (Utopia-Team 2012b). Folgt man dem Link, gelangt man zu weiteren Informationen und erfährt zu „Urwaldkiller und Kohlenstoffbombe“ (Reichel 2012) Palmöl unter anderem: „in den Herkunftsländern verursacht der trügerische Rohstoff Treibhausgase, Zerstörung des Regenwalds und Menschenrechtsverletzungen“ (Reichel 2012).

Charakteristisch sind Hinweise zu den Produktionsbedingungen des Gutes und ihren Auswirkungen, sowohl auf die Umwelt als auch auf die (entweder anonym bleibenden oder planvoll-einseitig personalisierten) beteiligten Menschen. Selten sind die angebotenen Informationen sachlich neutral und frei von Bewertungen. Nehmen sie die moralische Einordnung nicht selbst vorweg, legen sie eine solche durch die Art, Auswahl und Darbietung der Informationen zumindest nahe. Teils werden dabei komplexe Zusammenhänge dargestellt, die in ihrer Komplexität schwer nachvollziehbar, oft nicht nachprüfbar und dadurch kaum zu verarbeiten sind. Teils wird die für eine echte persönliche Entscheidung eigentlich erforderliche individuelle Komplexitätsreduktion den Adressat(inn)en weitgehend abgenommen, indem ihnen knapp und emotional mitgeteilt wird, welches die ethisch zu bevorzugende Alternative darstellt. Dass eine entsprechende Alternative, wie z.B. Kerzen aus recycelten Ölen, aus Bienenwachs oder Sojawachs (Utopia-Team 2012b), allerdings ethisch (nur?) aus Sicht der jeweiligen Sender/innen korrekt ist, bleibt häufig ebenso unerwähnt wie der sozioökonomische und / oder politisch-ideologische Hintergrund der Sender/innen selbst. Wenn die Sender/innen darüber hinaus anonym bleiben oder allenfalls kollektive Verantwortung für ihre Aussagen übernehmen, erleichtert das die Zuordnung der Informationen nicht und erweist sich als wenig geeignet, das Vertrauen in die kommunizierten Inhalte zu erhöhen.

Derartige Informationen bieten also im Kern zwei Herausforderungen, denn sie sind sowohl inhaltlich komplex als auch mit ethischen Dilemmata oder Polydilemmata verbunden. Inhaltliche Komplexität zeigt sich beispielsweise in den verschiedenen Orten, an denen die einzelnen Arbeitsschritte des Produktionsprozesses ausgeführt werden (für eine Jeans können dies beispielsweise mehr als zehn Länder sein, Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 26). An diesen unterschiedlichen Orten auf der Welt gelten unterschiedliche Gesetze, unterschiedliche politische Systeme und gesellschaftliche Konventionen (vgl. Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 27). So wird in den einschlägigen Diskursbeiträgen zu nachhaltigem Konsum häufig von „unwürdigen Arbeitsbedingungen“ berichtet (vgl. Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 27). Doch zwischen Rohstoffanbau oder -abbau liegen in der Regel mehrere Schritte bis zu den Verbraucher(inne)n, denn es ist nicht nur ein Unternehmen aktiv, sondern auch dessen Zulieferer mit deren Zulieferern usw. sind betroffen (Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 26), sodass beispielsweise an einer Computerproduktion insgesamt „einige hundert Firmen beteiligt“ sind (Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 30). Daher bleibt im Grunde unklar, wie weit die Verantwortung für diese beklagten Bedingungen reicht,

wenn nur ein Teil der Zulieferkette davon betroffen ist. Verknüpft ist das, was als unzureichende Arbeitsbedingungen beschrieben wird, häufig mit dem Verweis auf gesundheitsgefährdende Stoffe, die bei der Produktion eingesetzt werden (vgl. Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 30; Rat für Nachhaltige Entwicklung 2012, S. 51). Hinzu kommen Vorwürfe zum allgemein hohen Rohstoffverbrauch für manche Produkte (vgl. Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 30) sowie zu ihrem Energieverbrauch, sowohl in der Produktions- als auch in der Transport- und Nutzungsphase (vgl. Fögen, Henkel & Seithel 2012, S. 31; Rat für Nachhaltige Entwicklung 2012, S. 22, 44ff.), ein Aspekt, der unter anderem mit spürbaren ökonomischen Folgen einhergeht.

### 3.2.1.3 *Verantwortungszuschreibung an Konsument(inn)en*

Die Verknüpfungen der Informationen legen nahe, dass die Konsument(inn)en mitverantwortlich sind für die Vorgänge und Wirkungen über den gesamten Produktlebenszyklus hinweg. Das kann die Art der Stromerzeugung sein, die für die Rechenzentren verwendet wird, in denen die Daten der Verbraucher/innen in Clouds gespeichert werden (vgl. Utopia Team 2012a) oder die Verunreinigung von Klärschlämmen durch Thermopapier im Altpapier (vgl. Dyck 2011) – gemeinsam ist solchen diffus gestreuten Informationen unterschiedlichster Informationsträger<sup>96</sup>, deren Betreibende Nachhaltigkeit zum Teil als ihr Anliegen zu betrachten, zum Teil (nur?) als kommunikatives Modethema zu nutzen scheinen, dass es häufig um strukturell-abstrakte und schwer fassbare Aspekte des Konsums geht, die im Rahmen individueller Entscheidungen zunächst unbedacht bleiben. Mit dem Nutzen im engeren, von den Wirtschaftswissenschaften postulierten Sinn des Grades an Bedürfnisbefriedigung, den das Gut den Konsument(inn)en bietet (vgl. Gabler Kompakt-Lexikon Wirtschaft 2010, S. 321), haben sie oft gar nichts zu tun.

So ist in den eben genannten Beispielen der Unterschied der Energieversorgung von Rechenzentren für die Cloud für Nutzer/innen der Cloud nicht feststellbar, und die wenigsten Konsument(inn)en dürften an die Folgen der Entsorgung bzw. Verwertung denken, wenn sie beim Einkauf einen Kassenbon aus Thermopapier erhalten, dessen Herstellung sie zudem weder ablehnen können noch häufig wollen, da es ein Beleg ist, der möglicherweise bei Auftraggebern oder dem Finanzamt vorgelegt werden sollte (vgl. dazu auch die Unterscheidung von Handeln und Verhalten in Abschnitt 2.2.3). Obwohl diese Wirkungen also zeitlich und/oder räumlich häufig entfernt von der Nutzung auftreten, indirekt und abstrakt sind, erst kumuliert zu merkbaren Effekten führen und zudem nicht im direkten Einflussbereich des jeweiligen Konsumenten / der jeweiligen Konsumentin liegen, haben entsprechende Informationsangebote das Ziel, die Konsument(inn)en zu Verhaltensänderungen zu bewegen (vgl. dazu auch die Einteilung in 2.4.2.3). Dabei werden deren (individuell ja eher mikroskopischen, siehe weiter unten) Einflussmöglichkeiten (über)betont. So schrieb z.B. die Plattform *utopia.de* noch Anfang 2013 als Slogan (bezogen auf

<sup>96</sup> Das können Printmedien sein (Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, Broschüren, Prospekte, Plakate), Videobotschaften (z.B. in Youtube), Web-Auftritte von Institutionen, Unternehmen, Vereinen, Interessengruppen oder Privatleuten, Themenblogs, Foreneinträge im Social-Media-Bereich, Dokumentarfilme, Spielfilme, Reden, Vorträge, Workshops, Seminare bis hin zu Etikettentexten auf Waren. Für eine genauere, auch nur exemplarische Beschäftigung mit der Art der Informationsträger und den Hintergründen der Kommunikationen und ihrer Sender/innen fehlt hier der Raum. Die Analyse dieses Diskursstrangs wäre jedoch eine gesonderte Studie wert.

das Individuum großspurig übertreibend): „Die Verbrauchermachtzentrale. Dein Konsum verändert die Welt!“<sup>97</sup>

Die Konsumententscheidung als persönliche Angelegenheit wird damit radikal uminterpretiert. Durch zusätzliche, häufig genug (einseitig) wertgeladene Informationen zu den Fernwirkungen des Produkts im gesamten Produktlebenszyklus eröffnet sich die moralische Bewertungsebene als zusätzliche Möglichkeit und Anforderung. Das Vorliegen dieser Informationen macht sie (zumindest scheinbar) zu absehbaren Folgen des individuellen Konsumhandelns, wodurch aus verantwortungsethischer Perspektive eine (Mit-)Verantwortung für diese Folgen entsteht.

Verkompliziert wird die Situation dadurch, dass die als kritikwürdige Umstände bewerteten Produktionsbedingungen bezogen auf das konkrete Gut in der Regel in der Vergangenheit liegen und insofern in zeitlicher Hinsicht keine Folgen der Handlung darstellen können. Als Folgen können sie nur indirekt gezählt werden, da derzeitige Konsum- und Produktionsmuster sich gegenseitig beeinflussen. So könnte eine Veränderung derzeitiger Konsummuster zu einer Veränderung derzeitiger bzw. zukünftiger Produktionsmuster beitragen. Die konkret beklagten Umstände in der Vergangenheit lassen sich damit jedoch nicht revidieren.

Dass die Einzelhandlung einzelner Konsument(inn)en in Bezug auf die Produktionskette nichts Signifikantes bewirkt, ist klar. Wenn alle (oder zumindest eine kritische Masse) vergleichbar handeln würde, wären Wirkungen zu erwarten, aber dass das passiert liegt außerhalb des Entscheidungsspielraums der Individuen. Selbst wenn einzelne Konsument(inn)en darüber entscheiden könnten, was „alle“ tun sollten, würde ihnen aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge und der unsicheren Informationslage der Überblick darüber fehlen, ob diese Handlungsweise überhaupt wünschenswert wäre oder nicht zu anderen, ebenso unerwünschten oder möglicherweise noch weniger erwünschten Folgen führen würde.

### 3.2.2 Umgang mit Komplexität

Um die Nachhaltigkeit einer Konsumententscheidung selbst zu beurteilen, müssen sich Konsument(inn)en (und so im Unterrichtsfall auch Schüler/innen) mit den Zusammenhängen zwischen dem Konsum des entsprechenden Gutes und dessen thematisierten Neben- und Fernwirkungen auseinandersetzen. Dabei haben sie auf zwei Ebenen Komplexität zu bewältigen. Schon auf Basis der von der urteilenden Person als sicher betrachteten Informationen erscheinen die Zusammenhänge komplex, nämlich insofern, als sie eine Situation darstellen, in der eine Reihe von Merkmalen zusammenwirken und voneinander abhängen (vgl. Dörner 2009, S. 60). Dabei gilt eine Situation als umso komplexer, je mehr einander gegenseitig beeinflussende Elemente gleichzeitig berücksichtigt werden müssen (Dörner 2009, S. 60). Im Fall von Urteilen zu nachhaltigem Konsum sind dies zumindest Merkmale ökonomischer, ökologischer und gesellschaftlicher Systeme mit ihren verschiedenen Elementen und Wechselwirkungen, die sowohl in (unterschiedlicher) räumlicher als auch in (potenziell ebenso mehrschichtiger) zeitlicher Distanz berücksichtigt werden sollen.

<sup>97</sup> Mittlerweile (03.04.2013) wurde der Slogan geändert auf „Die Verbrauchermacht – Unser Konsum verändert die Welt.“ ([www.utopia.de](http://www.utopia.de)).

Selbst wenn man räumliche und zeitliche Distanz jeweils stark vereinfachend nur zweiteilt in „nah“ und „fern“, ergeben sich zwölf Konstellationen, die zu bedenken sind.

**Tab. 12:** Minimum an Konstellationen, das bei Urteilen zu nachhaltigem Konsum zu berücksichtigen ist (eigene Darstellung)

Bereich	Räumliche Distanz	Zeitliche Distanz
<b>Ökonomische Wirkungen</b>	Nah („hier“)	Nah („heute“)
		Fern („später“)
	Fern („woanders“)	Nah („heute“)
		Fern („später“)
<b>Ökologische Wirkungen</b>	Nah („hier“)	Nah („heute“)
		Fern („später“)
	Fern („woanders“)	Nah („heute“)
		Fern („später“)
<b>Gesellschaftliche Wirkungen</b>	Nah („hier“)	Nah („heute“)
		Fern („später“)
	Fern („woanders“)	Nah („heute“)
		Fern („später“)

Allein diese zwölf Konstellationen weisen eine hohe Komplexität auf. Diese wird noch verstärkt dadurch, dass räumliche und zeitliche Distanz, wie oben angedeutet, in wesentlich mehr Abstufungen auftreten. Welche Auswirkungen eine bestimmte Handlung „woanders“ „heute“ hat, hängt schon stark davon ab, welches „woanders“ gemeint ist, welche Auswirkungen sie „woanders“ „später“ hat, erweitert den Möglichkeitsraum noch einmal enorm. Um ökonomische, ökologische und gesellschaftliche Wirkungen (es könnten weitere dazukommen, vgl. Abschnitt 2.1.1.3) abschätzen zu können, sind viable Konstruktionen der Mechanismen der jeweiligen Systeme notwendig. Dies erfordert differenzierte Kenntnisse, die auf Wirtschafts-, Natur- und Gesellschaftswissenschaften basieren, was allein durch seine Breite schon die hohe Anforderung an Entscheidende zeigt. Beim Verständnis von systemischen Zusammenhängen, z.B. von Bestands- und Flussgrößen und Rückkopplungen, haben selbst Proband(inn)en mit vermeintlich hoher einschlägiger Bildung große Schwierigkeiten zu bewältigen (z.B. Booth Sweeney & Sterman 2000; Moxnes 2000; Boschetti, Hardy, Grigg & Horwitz 2011).

Als wie komplex die Aufgabe im konkreten Fall empfunden wird, hängt jedoch, wie die obige Aussage schon implizit vermuten lässt, unter anderem von der Ausgangslage der urteilenden Person ab. Dörner (2009, S. 61f.) geht davon aus, dass Komplexität eine subjektive Größe sei, die sich nach dem „Superzeichenvorrat“ des jeweiligen Akteurs bestimme. Da er diesen „Superzeichenvorrat“ als bereits existente mentale Konstruktionen versteht, die es erlauben, Einzelmerkmale zu Gestalten zusammenzufassen, erscheint dies gut anschlussfähig an eine konstruktivistische Vorgehensweise (vgl. Abschnitt 1.1).

Boschetti et al. (2011, S. 50) bezeichnen das entsprechende subjektive Komplexitätsmaß als kognitive Komplexität. Sie sei davon gekennzeichnet, dass Menschen neben umfangreichen Informationen noch umfangreichere Unsicherheit bewältigen müssten. Diese Unsicherheit lasse die urteilende Person nach mehr Informationen streben, obwohl sie schon die vorliegenden Informationen nicht einbeziehen könnte; sie sei somit hin- und hergerissen zwischen Vereinfachungs- und Verfeinerungsbestrebungen (Boschetti et al. 2011, S. 50).

Mit dem Aspekt der Unsicherheit ist ein weiteres Komplexitätsmerkmal von Urteilen zu nachhaltigem Konsum angesprochen. Zusätzlich zu den vielen verschiedenen Konstellationen, die zu berücksichtigen sind und für die differenzierte Kenntnisse aus verschiedenen Disziplinen benötigt werden, stehen urteilende Personen vor der Schwierigkeit, dass häufig keine belastbaren Informationen zu den Zusammenhängen beschaffbar sind. Stattdessen erhält die urteilende Person unsichere und widersprüchliche Informationen – oder schlicht gar keine. Dörner (2009, S. 63f.) fasst dieses Phänomen als „Intransparenz“ beim Umgang mit einem System. Um gezielt Einfluss nehmen zu können auf eine komplexe Situation, muss man außerdem neben den aktuellen Merkmalen auch die Wirkungsweisen ihrer Zusammenhänge kennen (Dörner 2009, S. 64). Im Fall nachhaltigen Konsums sind die Neben- und Fernwirkungen im globalen Rahmen, die oben bereits angesprochen wurden, zusätzlich zu den Informationen zu bedenken, die unmittelbar die Konsumabsichten betreffen, also z.B. Informationen zu Funktionen, Anschaffungspreis, Folgekosten, Erhältlichkeit, Zuverlässigkeit, persönlichem Gefallen und zukünftigem Verbreitungsgrad (vgl. Abschnitt 2.4.3.3).

Schon mit Blick auf die unmittelbaren Aspekte einer Konsumententscheidung werden diese als herausfordernd für Konsument(inn)en diskutiert (vgl. z.B. de Haan et al. 2008, S. 206f.). Die Auswahlentscheidung kann dabei einerseits von einer Informationsüberflutung gekennzeichnet sein, speziell wenn es viele Auswahlmöglichkeiten gibt (siehe für eine Diskussion z.B. Scheibehenne, Greifeneder & Todd 2010; Chernev, Böckenholt & Goodman 2010), andererseits aber auch von mangelnden Informationen (vgl. de Haan et al. 2008, S. 206). So lassen sich aus informationsökonomischer Perspektive Such-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften bei Gütern unterscheiden (vgl. z.B. Meffert, Burmann & Kirchgeorg 2012 S. 39ff.). Zu Sucheigenschaften, wie z.B. den Maßen eines Schrankes, können Konsument(inn)en vor dem Kauf zuverlässige Informationen einholen. Demgegenüber lernen sie Erfahrungseigenschaften, wie z.B. das (subjektive) Gefallen eines Hotel- oder Theaterbesuchs, erst nach dem Kauf kennen, was im Vorfeld zu höherer Unsicherheit führt (Nelson 1970).

Im Fall von Vertrauenseigenschaften lässt sich diese Unsicherheit auch nach dem Kauf nicht (vollständig) beheben (Darby & Karni 1973). Ob das gekaufte Bio-Obst tatsächlich aus biologischem Anbau stammt, können die meisten Konsument(inn)en ebenso wenig überprüfen, wie sie nachvollziehen können, ob ihre Zahnärztin sie bestmöglich behandelt oder ein Grundschullehrer ihr (vermeintlich) legasthenisches Kind optimal gefördert hat. Welche Güter hohe Anteile von Vertrauenseigenschaften haben, hängt von den individuellen Kenntnissen und Fähigkeiten der/des jeweiligen Konsumierenden ab (vgl. Meffert et al. 2012, S. 41), denn eine Zahnärztin zum Beispiel dürfte zahnmedizinische Behandlungen besser beurteilen können als eine zahnmedizinisch nicht vorgebildete Patientin, und ein Grundschullehrer ist eher befähigt, die Maßnahmen seines Kollegen einzuschätzen, als es ein pädagogisch nicht vorgebildeter Vater wäre.

Konsument(inn)en sind also gefordert, Informationen und Unsicherheit über Eigenschaften und zu Wirkungen des anvisierten Gutes und seines Konsums gleichzeitig zu bewältigen. Einerseits stehen ihnen häufig viele Güter zur Auswahl und sie erhalten auch Informationen dazu, andererseits lassen sich aus diesen Informationen oft nicht alle Fragen der Konsument(inn)en zufriedenstellend beantworten. Es gilt, eine Vielzahl verschiedener Merkmale zu bedenken, die aus unterschiedlichen Gründen und Perspektiven relevant erscheinen und zu denen teilweise nur unsichere Informationen vorliegen. Für den Grad der Komplexität und Unsicherheit im konkreten Fall sind die individuellen Voraussetzungen der urteilenden Person wesentlich, denn sie bestimmen z.B., welche Situationen als komplex und welche Eigenschaften als Vertrauenseigenschaften wahrgenommen werden. Das Vorwissen (die bereits existenten mentalen Konstruktionen) haben außerdem Einfluss darauf, welche Informationen wahrgenommen, wie sie eingeordnet sowie ob und gegebenenfalls welche weiteren gesucht werden.

### 3.2.3 Bewertung von Informationen

Die urteilende Person muss darüber hinaus die Informationen in ihrem Zusammenhang bewerten. Dieser Vorgang ist doppelt mit der Informationsaufnahme verbunden: Zum einen werden viele Informationen nicht neutral weitergegeben, sondern von den kommunikativ Sendenden bereits mit einer Bewertung gekoppelt, wie anhand der Praxisbeispiele (vgl. Abschnitt 3.1.4) anschaulich gezeigt werden konnte. Zum anderen verarbeiten die Konsument(inn)en die Informationen nicht isoliert von eigenen Bewertungen oder zumindest Bewertungsansätzen, sondern bewerten – teils eher unreflektiert oder intuitiv – bereits während der Informationsaufnahme, um überhaupt entscheiden zu können, welche Informationsstränge weiter zu verfolgen sind. Das bestätigen, wie im folgenden Kapitel ausführlich dargelegt wird, die Analysen der von mir geführten und ausgewerteten Interviews eindrücklich.

Für intentional nachhaltigen Konsum ist eine entsprechende Einsicht der Konsument(inn)en erforderlich. Nachhaltigkeit muss der Entscheiderin / dem Entscheider wichtig sein, um überhaupt einbezogen zu werden. Anzunehmen ist, dass nachhaltigkeitsnahe Werte nur oder besonders da aufgebaut werden, wo entsprechende Probleme bekannt sind. Da der Nachhaltigkeitsbegriff so facettenreich ist, kann hier nicht für alle grundlegenden Wissensbestände untersucht werden, ob diese bei den Jugendlichen vorliegen. Exemplarisch wird dies im Folgenden nur für den Umweltbereich getan. Nach den (Selbst-) Angaben der Jugendlichen in der PISA-Studie 2006 waren den allermeisten (87-99%) von ihnen Umweltprobleme wie Luftverschmutzung, Aussterben von Tieren und Pflanzen, Energie- und Wasserknappheit und radioaktiver Abfall bekannt (OECD 2009a, S. 53). Viele (74-94%) gaben auch an, sich oder andere Personen in Deutschland von diesen Problemen ernsthaft betroffen zu sehen (OECD 2009a, S. 54). Nur 7 bis 14 % (je nach Umweltproblem) der Jugendlichen in Deutschland gingen nach eigenen Angaben davon aus, dass dies sich in den nächsten 20 Jahren verbessern werde (OECD 2009a, S. 55).

Komplexere Umweltfragen wie z.B. Waldrodung, die Zunahme von Treibhausgasen in der Atmosphäre oder die Nutzung von gentechnisch veränderten Organismen zu erklären (vgl. OECD 2009a, S. 58f.), erwies sich erwartungsgemäß als schwieriger. Nur 38 % der Jugendlichen trauten sich dies bei gentechnisch veränderten Organismen zu, ca. 60 % bei

der Zunahme von Treibhausgasen in der Atmosphäre und radioaktivem Abfall<sup>98</sup>, 65 % für sauren Regen und 80 % für die Folgen von Waldrodung (OECD 2009a, S. 58). Insgesamt weisen die Werte trotzdem darauf hin, dass die für die PISA-Studie 2006 befragten Jugendlichen mit Umweltproblemen vertraut waren, auch wenn es teilweise offenbar nicht gelungen war, diese im Unterricht so zu vermitteln, dass die Jugendlichen hinterher den Eindruck hatten, sie selbst erklären zu können. Grundlegende Kenntnisse scheinen bei den dort Befragten aber vorhanden gewesen zu sein, sodass – falls sich die Ergebnisse seit 2006 nicht wesentlich geändert haben – auch aktuell bei Jugendlichen eine Kenntnisbasis vorhanden sein dürfte, die umweltbezogene Werte und Einstellungen ermöglichen könnte. Dass Jugendliche mit öffentlich diskutierten Umweltfragen vertraut sind, mag eine Voraussetzung für die Ausprägung bestimmter Werte sein, eine hinreichende Bedingung ist es jedoch nicht. Nachhaltigkeitsnahe Werte konkurrieren einerseits mit nachhaltigkeitsferneren Werten, aber andererseits auch untereinander. Wichtig waren den befragten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 12 und 25 Jahren laut Shell-Jugendstudie 2010 in erster Linie ihre Beziehungen im sozialen Nahraum, wie die Anerkennung durch gute Freunde (97% hohe Zustimmung), ein/e vertrauenswürdige/r Partner/in (95% Zustimmung) und ein „gutes Familienleben“ (92% Zustimmung) (Gensicke 2010, S. 197). Ihr Leben in dieser sozialen Einbindung wollten sie eigenverantwortlich gestalten (90% Zustimmung) (Gensicke 2010, S. 196f.). Widersprüchlich wirkt es, dass sie dabei einerseits „[v]iele Kontakte zu anderen Menschen haben“ (87% Zustimmung), andererseits aber „[v]on anderen Menschen unabhängig sein“ (84% Zustimmung) wollten (Gensicke 2010, S. 197). Wahrscheinlich ist also, dass sie außerhalb ihres sozialen Nahbereichs nach vielen, allerdings eher unverbindlichen Kontakten strebten.

Ebenso erschien es ihnen ähnlich wichtig, „[f]leißig und ehrgeizig zu sein“ (83% Zustimmung) wie „[d]as Leben in vollen Zügen zu genießen“ (78% Zustimmung) (Gensicke 2010, S. 197). Ab etwa 15 Jahren begann „Fleiß und Ehrgeiz“ für die Befragten wichtiger zu werden als „Lebensgenuss“, wobei es Unterschiede zwischen Schulformen und Ausbildungsgängen gab (Gensicke 2010, S. 199ff.; Vergleichbares zeigte sich im DJI-Jugendsurvey 2003 nach Tully & Krug 2011, S. 44f.). „Lebensgenuss“ scheint auch verknüpft zu sein mit einem hohen Lebensstandard, der in den 2000er Jahren zunehmend angestrebt wurde (Zunahme von 63% Zustimmung in 2002 auf 69% Zustimmung in 2010, Gensicke 2010, S. 200, 203). Die Jugendlichen bejahten damit, so interpretiert Gensicke (2010, S. 200, 202), die „Leistungs- und Konsumgesellschaft“ in einer Variante, die viel Raum für Lebensfreude bietet (Gensicke 2010, S. 202), da Lebensstandard noch stärker als Lebensgenuss als marktförmige Gegenleistungen für erbrachte Anstrengungen betrachtet werden könne.

Neben dem (materiellen) Lebensstandard war den Befragten auch ein gesundheitsbewusstes Leben wichtig (78% Zustimmung). Individuell planungsrationale Nachhaltigkeit scheint damit gut anschlussfähig zu sein an die Wertorientierungen der Jugendlichen, Aspekte eines (verteilungs-)gerechtigkeitssensitiven Nachhaltigkeitsverständnisses liegen dagegen ferner (vgl. zur Unterscheidung der beiden Nachhaltigkeitsverständnisse Abschnitt 2.1.1.5).

<sup>98</sup> Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen dem Anteil der Jugendlichen, denen die Problematik radioaktiven Abfalls bekannt war (87%) und dem Anteil, der meinte, dies auch erklären zu können (61%) (vgl. OECD 2009a, S. 59).



Wertorientierungen, die einem solchen gerechtigkeitssensitiven Nachhaltigkeitsverständnis nahe stehen, rangierten prioritär niedriger bei den Befragten. „Sich unter allen Umständen umweltbewusst [zu] verhalten“ hielten 59% der befragten Jugendlichen für wichtig (Gensicke 2010, S. 203). Tully und Krug (2011, S. 48, 97) beschreiben, dass Umweltthemen Jugendlichen in den letzten 20 bis 30 Jahren immer unwichtiger geworden seien und führen als Erklärungsmöglichkeit an, dass Jugendliche heute einem höheren existenziellen Druck ausgesetzt seien, was ihre berufliche Laufbahn betrifft. 58% hielten es für wichtig, Menschen zu helfen, die sozial benachteiligt sind (Gensicke 2010, S. 203). Gleichzeitig war es aber auch 55% wichtig, ihre eigenen Bedürfnisse gegen andere durchzusetzen (Gensicke 2010, S. 203). Der angestrebte hohe Lebensstandard war mehr Jugendlichen wichtig als umweltverträgliches Handeln (Gensicke 2010, S. 203).

Mit dieser Einstellung sind die Jugendlichen nicht allein. Sie fügt sich ein in das Bild, dass die repräsentativen Umweltbewusstseinsstudien des Bundesumweltministeriums von 2008 und 2012 zeichnen. 2008 erklärten 84 % der Befragten, dass sie glauben über ihr Konsumverhalten wesentlich Einfluss auf den Umweltschutz nehmen zu können, gleichzeitig sagten aber 61 %, sie seien nur dann bereit, sich umweltverträglicher zu verhalten, wenn dies ihren Lebensstandard nicht senke (BMU 2008, S. 39). Wo Umweltschutz also mit empfundenem Lebensstandard konkurriert, erhält der Lebensstandard Priorität. Umweltverträglichkeit zeigt sich als in der Regel nachrangiges Kriterium bei der Konsumententscheidung, wesentlich wichtiger erscheinen unmittelbar ökonomische Kriterien wie das Preis-Leistungsverhältnis (vgl. die Beispiele von Auto-, Haushaltsgeräte und Elektronik-kauf in BMU & UBA 2013, S. 48).

Auch im Konsumfeld des Wohnens lässt sich ein solcher Zusammenhang feststellen. Zwar stimmten 62% der Befragten der Umweltbewusstseinsstudie 2012 zu, dass eine große Pro-Kopf-Wohnfläche (zumindest tendenziell) umweltbelastend sei und 60% stimmten zu, dass der Verkehr eher zunimmt, wenn mehr Menschen sich entscheiden, am Stadtrand in Einfamilienhäusern zu wohnen, gleichwohl sahen aber 54% ein eigenes Haus als ein wesentliches Lebensziel an (BMU & UBA 2013, S. 54). Die am häufigsten genannten Gründe für die Wahl des hauptsächlich genutzten Verkehrsmittels waren empfundener Komfort und Schnelligkeit, sowohl bei den ca. 59 %, die ein Auto, als auch bei den ca. 24 %, die öffentliche Verkehrsmittel nutzen (BMU & UBA 2013, S. 27f.). Obwohl die Nutzer/innen der öffentlichen Verkehrsmittel mit 82% auch dem Grund der Umweltverträglichkeit zustimmten (BMU & UBA 2013, S. 28), darf bezweifelt werden, dass dieser ausschlaggebend für die Wahl war, denn etwa drei Viertel der Befragten sahen keine Alternative für sich (vgl. BMU & UBA 2013, S. 28).

Ähnlich ist es bei Lebensmitteln: Auch dort wirken typischerweise mit Nachhaltigkeit verbundene Kriterien nachrangig in der Betrachtung der Konsument(inn)en. Frische, Qualität und Preis gehören für 44 % bis 64% der Befragten zu den drei wichtigsten Kriterien (BMU & UBA 2013, S. 35). Für 18 bis 24 % spielen Saisonalität und regionale Herkunft eine wichtige Rolle, für nur 6 bis 8 % ist wichtig, ob die Produkte „fair gehandelt“ oder „Bio“ sind (BMU & UBA 2013, S. 35). Zwar rechnen BMU & UBA (2013, S. 36) nach einer Faktorenanalyse dennoch 31% der Befragten zum Typ des qualitätsbewusst-ethischen Einkaufsverhaltens, dem „Bio“-Produktion, „fairer Handel“ und der Verzicht auf „Zusatzstoffe“ wichtig sind, dies sagt aber noch nichts darüber aus, wie hoch die Priorität dieser Kriterien tatsächlich ist, und mit knapp 70% bleibt eine deutliche Mehrheit außerhalb diesen Typs.

Bei all diesen Angaben ist außerdem zu beachten, dass es sich um Werte handelt, die als reine Selbstauskünfte gewonnen wurden, und bei denen nachhaltigkeitsfreundliche Aussagen ohne jegliche (materiellen und immateriellen) Kosten für die Konsument(inn)en blieben bzw. gewesen wären. In praktischen Abwägungssituationen dürften die entsprechenden Werte noch einmal geringer ausfallen (vgl. auch Kuckartz & Rheingans-Heintze 2006, S. 33f.). Ein Konsum, der vorrangig an nachhaltigkeitsnahen Werten ausgerichtet ist, zeigt sich demnach derzeit nicht als gesellschaftlicher Mainstream. Wenn die Jugendlichen das gängige Konsummuster so wahrnehmen und anderen Werten höhere Priorität einräumen als denen der (wie auch immer verstandenen) Nachhaltigkeit, ist dies also nicht verwunderlich, sondern passt in die Kultur, in der sie aufwachsen.

Darüber hinaus konkurrieren Ziele und Werte eines gerechtigkeits sensitiven Nachhaltigkeitskonzepts nicht nur mit egoistischen Zielen und Werten der Selbstverwirklichung, sondern sogar untereinander. Laut Umweltbewusstseinsstudie 2012 betrachteten 40% der Bevölkerung Umwelt- und Klimaschutz als eine wesentliche Bedingung, um die „Zukunftsaufgaben (wie z.B. Globalisierung) [zu] meistern“ (BMU & UBA 2013, S. 21). Auffällig ist allerdings auch, dass 47% meinten, dass für das Meistern dieser Zukunftsaufgaben (der Globalisierung) zumindest Kompromisse, wenn nicht gar Einschränkungen, beim Umwelt- und Klimaschutz gemacht werden müssten (BMU & UBA 2013, S. 21). Ökonomische Aspekte wie die Sicherung von Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit oder das Schaffen von Arbeitsplätzen gehen nach Ansicht von 58 bis 64 % vor und erfordern (ebenfalls) Kompromisse oder Einschränkungen beim Umwelt- und Klimaschutz. (BMU & UBA 2013, S. 21).

Ähnlich konfligiert mehr „soziale Gerechtigkeit“ (BMU & UBA 2013, S. 21) – ohne dies näher zu definieren – aus Sicht von 65% potenziell mit Umwelt- und Klimaschutz. Nur 24% halten Umwelt- und Klimaschutz für eine wesentliche Voraussetzung für mehr „soziale Gerechtigkeit“ (BMU & UBA 2013, S. 21). Auch innerhalb der verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen (vgl. Abschnitt 2.1.1.3) lassen sich somit Zielkonflikte und Spannungen identifizieren. Im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung scheint die Zustimmung der Jugendlichen zum Wert „Sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten“ mit 59% (Gensicke 2010, S. 203) in Anbetracht der Bedingungslosigkeit der Aussage sogar eher hoch. Selbst wenn also gemeinwohlorientierte Werte und Überlegungen in die Konsumentscheidung einbezogen werden, ist noch nicht klar, ob die Bewertung am Ende so ausfällt, wie sie von einer (welcher?) äußeren Instanz als „nachhaltig“ wahrgenommen würde.

### 3.2.4 Konstruktion von Handlungsoptionen

Die Bewertung der Lage geht in die Bewertung der Handlungsoptionen über. Entsprechende Handlungsoptionen müssen dafür zunächst konstruiert werden, wofür es nicht ausreicht, allein die Zusammenhänge zu kennen. Bei einer solchen Konstruktion kommen nur Optionen in Betracht, die das urteilende Individuum zumindest für überlegenswert erachtet, wodurch sich aus dem gesamten theoretisch denkbaren Optionenspektrum bereits eine starke Einschränkung ergibt. Für die verschiedenen so konstruierten Handlungsoptionen müssen dann Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen werden. Erschwert wird die Bewertung der Konsumfrage und der Handlungsoptionen dadurch, dass verschiedene Werte und Ziele miteinander konkurrieren und Konsument(inn)en diesen Konflikt bezogen auf die konkrete Frage auflösen müssen, um zu einem Urteil zu kommen.

Relevante Merkmale solcher in Erwägung gezogenen Handlungsoptionen sind nicht nur die Auswirkungen auf verschiedene Aspekte nachhaltiger Entwicklung oder der unmittelbare individuelle Nutzen, sondern darüber hinaus die Chancen und Schwierigkeiten, mit denen die entsprechende Handlung ausgeführt werden kann. Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren sehen beispielsweise deutlich mehr Einflussmöglichkeiten auf das Design eines Produkts als auf die Arbeitsbedingungen oder Umweltauswirkungen bei der Herstellung (Tully, Krug & Wieneft 2011, S. 16). Ohne die subjektiv empfundene Chance auf Einflussnahme ist es unwahrscheinlich, dass entsprechende Maßnahmen ergriffen werden.

Abschließend kommt die Person idealerweise zu einem Urteil, wie im fraglichen Fall gehandelt werden sollte. Dieses Urteil ist klar zu trennen von der Handlung der Person, da ihre Handlung im Widerspruch zu ihrem Urteil stehen kann. Aus den Handlungen kann daher nicht auf die Urteile der Person rückgeschlossen werden, ebenso wenig wie aus den Urteilen auf Handlungen geschlossen werden kann. Konsumverhalten kann in seinen Wirkungen nachhaltig sein, ohne dass dies die Absicht der konsumierenden Person war, ebenso kann die Absicht nachhaltig sein, ohne dass dies den Wirkungen der Konsumhandlung tatsächlich entspricht (vgl. Abschnitt 2.4.2.3). Will man die Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen fördern und ihren Möglichkeitsraum erweitern, müssen sie als Subjekte befähigt werden, selbstständig über Fragen nachhaltigen Konsums zu urteilen. Ob eine moralische Verpflichtung oder Verantwortung zu einem Konsum besteht, der bewusst an Kriterien einer (wie auch immer verstandenen) Nachhaltigkeit ausgerichtet ist, wäre – wie weiter oben ausgeführt – ebenfalls von den Schüler/innen selbst zu beurteilen.

Das Nachhaltigkeitsbewusstsein, hier verstanden als Kenntnisse zu Problemfeldern einer nachhaltigen Entwicklung und Wertorientierungen, die eine solche favorisieren<sup>99</sup>, spielt eine Rolle für das Handeln (und wohl auch für die Konstruktion von Handlungsoptionen), reicht jedoch als Prädiktor eines solchen Handelns nicht aus. Hier lässt sich auf Studien aus dem Bereich der Umweltpsychologie zurückgreifen, wo beispielsweise Kuckartz und Rheingans-Heintze (2006, S. 47) auf Basis der Umweltbewusstseinsstudie des BMU 2004 bei knapp 40 % der Personen eine Diskrepanz zwischen ihrem Umweltbewusstsein und -verhalten finden.

Diese Diskrepanz kann dabei in beide Richtungen ausfallen. Ähnlich viele Untersuchte hatten ein Umweltbewusstsein, das ein stärker ausgeprägtes Umweltverhalten erwarten lassen würde, als sie es zeigten, wie es Untersuchte gab, die ein Umweltverhalten zeigten, das ihr Umweltbewusstsein deutlich übertraf. Bei den 18-bis-24-Jährigen erwiesen sich in den Daten von 2004 bei 42 % sowohl Umweltbewusstsein als auch -verhalten als unterdurchschnittlich ausgeprägt, 26 % berichteten ein Umweltverhalten, das hinter ihrem Umweltbewusstsein zurückblieb, während das Verhalten bei 14 % das Umweltbewusstsein übertraf (Kuckartz & Rheingans-Heintze 2006, S. 63). Nur 18 % der 18-bis-24-Jährigen berichteten stark ausgeprägtes Umweltverhalten und -bewusstsein, bei den über 25-Jährigen waren dies mit 33% deutlich mehr Personen (Kuckartz & Rheingans-Heintze 2006, S. 63).

Die Diskrepanz zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten lässt zunächst Umweltverhalten einheitlicher scheinen, als es ist. Passender dürfte allerdings eine verinselte Vorstellung von Umweltverhalten sein. So bedeutet z.B. die (umweltorientierte?) Entscheidung für Strom aus erneuerbaren Energien und Lebensmitteln aus ökologischer

<sup>99</sup> Vgl. zu unterschiedlichen Verständnissen von Umweltbewusstsein z.B. Hellbrück & Kals 2012, S. 89ff.

Landwirtschaft nicht unbedingt, dass sich die betreffenden Konsument(inn)en auch gegen Autonutzung oder Fernreisen entscheiden (vgl. Kuckartz & Rheingans-Heintze 2006, S. 41f., 53ff.). Außerdem umfasst das bewusste Umweltverhalten (Umwelthandeln) häufig Aspekte, die nur sehr mittelbar verbunden sind mit den komplexen Umweltproblemen, deren Kenntnis weiter oben angesprochen wurde. So nannten 73 % der jungen Erwachsenen (18-24 Jahre) als ihren persönlichen Beitrag zum Umweltschutz, dass sie sorgsam mit Abfällen umgingen (sie vermieden und trennten), ein Drittel nannte das eigene Mobilitätsverhalten außerhalb der Autonutzung, 23 % bezogen sich auf ihre sorgsame Autonutzung und 17 % gaben an, Energie zu sparen. Bezogen auf ihr Konsumverhalten gaben 6 % der 18-bis-24-Jährigen an, umweltfreundlich zu agieren, gegenüber 13 % der Über-25-Jährigen (BMU 2006, S. 64).

Nachhaltigkeitsbewusstsein ist allerdings noch weitaus komplexer als Umweltbewusstsein, es enthält ein Bewusstsein für die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit, die potenziell auch kollidieren können (vgl. Hellbrück & Kals 2012, S. 95). Es gibt verschiedene Ansätze, um zu erklären, welcher Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeitsbewusstsein und nachhaltigem Verhalten besteht. Häufig spielen dabei sozial-ökologische Dilemmata bzw. eine Form von Allmende-Klemme eine Rolle, da Schäden sozialisiert, Nutzungsvorteile aber individualisiert werden, wie z.B. beim Fliegen oder Autofahren (vgl. Hellbrück & Kals 2012, S. 91f.). Rational-Choice-Modelle gehen davon aus, dass Menschen eigennutzmaximierend und somit nur dann umweltverträglich handeln, wenn sie einen (individuell zu verstehenden) Nutzen daraus ziehen, und sei es ein (über)kompensierender Nutzen wie beispielsweise über soziale Anerkennung (Hellbrück & Kals 2012, S. 100).

Die Low-Cost-Hypothese besagt, dass Einstellungen einen höheren Einfluss auf das Verhalten haben, wenn dieses Verhalten mit geringen subjektiven Kosten für das Individuum verbunden ist (vgl. für eine ausführlichere Betrachtung Best & Kroneberg 2012). Bei Konsumententscheidungen wären dann, vereinfacht dargestellt, verschiedene Konsumententscheidungen zu bewerten, und zwar sowohl im Hinblick auf ihren Nutzen als auch auf ihre Wirkung für nachhaltige Entwicklung. Nur darauf aufbauend kann die Person als Entscheidende diejenige Option wählen, die ihr subjektiv den höchsten Nutzen verspricht (vgl. Baumgartner 2005, S. 46f. zum Erwartungs-mal-Wert-Modell).

In einem anderen – nämlich dem Normaktivationsmodell – wird davon ausgegangen, dass eine persönliche Norm aktiviert wird, wenn einer Person ein Problem bewusst ist, wenn ihr Verantwortung für mögliche negative Folgen zugeschrieben wird und sie davon ausgeht, dass ein normkonformes Handeln möglich und für sie machbar ist (vgl. Matthies in Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 108). Eine so aktivierte Norm empfindet die Person als moralische Verpflichtung, entsprechend zu handeln, wobei diese Verpflichtung aber z.B. noch gegen andere Motivationen abgewogen oder die gesamte Situation kognitiv neubewertet werden kann, wodurch es nicht in jedem Fall zu der entsprechenden Handlung kommt (vgl. Matthies in Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 108).

Die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991) geht davon aus, dass sich ein Verhalten aus einer Verhaltensintention vorhersagen lässt (vgl. Graf 2007, S. 34f.; Hellbrück & Kals 2012, S. 100). Die Verhaltensintention hängt ihrerseits davon ab, welche Einstellung die betreffende Person zu dem Verhalten hat, welche subjektive Norm sie dazu wahrnimmt und für wie wahrscheinlich sie es hält, das entsprechende Verhalten realisieren zu können (vgl. Hellbrück & Kals 2012, S. 100). Ob das Verhalten dann tatsächlich gezeigt wird,

hängt zusätzlich davon ab, wie hoch die Verhaltenskontrolle zum gegebenen Zeitpunkt tatsächlich ist, also wie gut die Person in der Lage ist, das Verhalten auszuführen (Ajzen 2006; vgl. Graf 2007, S. 36f.). Für Konsumententscheidungen würde das bedeuten, dass Konsument(inn)en eine nachhaltige Konsumoption wählen, wenn sie eine entsprechende Verhaltensintention bilden, was wiederum davon abhängt, welche nachhaltigkeitsrelevanten Einstellungen sie haben, inwiefern sie davon ausgehen, dass für sie signifikante Bezugspersonen ein solches Verhalten von ihnen erwarten und wie einfach oder schwierig den entscheidenden Konsument(inn)en das Verhalten erscheint. Ob es tatsächlich zu der entsprechenden Handlung kommt, hängt dann noch davon ab, ob die Person das Verhalten in einem bestimmten Handlungskontext tatsächlich ausführen kann.

Andere Theorien stellen stärker das erwartungswidrige Nicht-so-Handeln in den Vordergrund und fokussieren verschiedene Arten von Hindernissen, die einer Umsetzung von einstellungskonformem Verhalten entgegenstehen (vgl. z.B. Frey 1989, angewandt bei Tanner 1999). Die Verhaltensökonomik geht von der Beobachtung tatsächlichen Verhaltens aus und eröffnet damit die Möglichkeit, Entscheidungsvariablen außerhalb von Einstellungen, abgewogenen Vor- und Nachteilen usw. mit zu betrachten (vgl. Reisch & Hagen 2011, S. 222). Neben Kenntnissen, Einstellungen und Fähigkeiten sind nach verhaltensökonomischen Erkenntnissen auch der Entscheidungskontext sowie menschliche Verhaltenstendenzen und Entscheidungsheuristiken relevant, ohne notwendigerweise von der Person reflektiert zu werden, die die Entscheidung trifft (vgl. Reisch & Hagen 2011, S. 222). Reisch und Hagen (2011, S. 231) geben zu bedenken, dass die Forschung zur Kluft zwischen Einstellungen und Verhalten leicht einem fundamentalen Attributionsfehler aufsitzen könne, indem Eigenschaften und Dispositionen einer Person in ihrer Bedeutung für deren Handeln überschätzt und situative Bedingungen von Entscheidungskontexten unterschätzt würden.

So spielt es eine wesentliche Rolle für die Konsumententscheidung, wo ein Gut erhältlich und wie es räumlich positioniert ist, mit welcher Symbolik auf das Gut aufmerksam gemacht wird und welche Option als Standardfall angeboten wird, da Standardfälle in der Regel (nicht ab-)gewählt werden (zusammenfassend Reisch & Hagen 2011, S. 231ff., beispielsweise unter Bezug auf Johnson & Goldstein 2003). Verhaltenstendenzen zeigen sich z.B. im Herdenverhalten, das bewirkt, dass Konsument(inn)en Güter konsumieren, die für sie bedeutsame Andere (Peers oder angestrebte Peers) ebenfalls konsumieren (vgl. Reisch & Hagen 2011, S. 224; siehe z.B. auch Banerjee 1992), Gegenwartstendenz und übertriebene Abzinsung bewirken, dass Konsument(inn)en gegenwärtige Auswirkungen höher bewerten als zukünftige (vgl. Reisch & Hagen 2011, S. 230; siehe z.B. Ratner, Soman, Zauberman, Ariely, Carmon, Keller, Kim, Lin, Malkoc, Small & Wertenbroch 2008; O'Donoghue & Rabin 1999), ein hoher kognitiver Entscheidungsaufwand kann die Selbstregulierung ermüden (vgl. Reisch & Hagen 2011, S. 224 unter Bezug auf Baumeister, Sparks, Stillman & Vohs 2008) und der Status-Quo-Bias lässt Konsument(inn)en frühere Konsumententscheidungen wiederholen, selbst wenn diese für sie nicht günstig waren (vgl. Reisch & Hagen 2011, S. 225, 229)<sup>100</sup>.

Bezogen auf Konsumententscheidungen und Nachhaltigkeitsintentionen bedeutet dies, dass verhaltensändernde Interventionen zumindest zusätzlich andere Ansatzpunkte nutzen

<sup>100</sup> Einen Überblick über weitere solche Verhaltens- und Entscheidungstendenzen geben Reisch und Hagen (2011, S. 228ff.).

könnten als (nur) Appelle zu individuellem Handeln. Während solche Appelle möglicherweise ein schlechtes Gewissen erzeugen, aber nur sehr begrenzte Wirkungen im Hinblick auf das Verhalten, könnten situative Veränderungen ausschlaggebend für Konsumhandeln werden, auch ohne dass Konsument(inn)en dafür im konkreten Fall ausgeprägte Pro-Nachhaltigkeitseinstellungen haben müssten. Dies könnte beispielsweise der Fall sein, wenn als nachhaltig bewertete Optionen gegenüber anderen, ebenfalls wählbaren Alternativen als Standardfall gesetzt und dadurch ohne (kognitiven oder sonstigen) Mehraufwand von mehr Personen gewählt würden.

Wenn Tully und Krug (2011, S. 11) die Kluft zwischen „Nachhaltigkeitswissen“ und nachhaltigem Konsum damit erklären, dass Konsum häufig routinisiert ablaufe und nicht theoriegeleitet, mag das ein Grund sein, der sich verhaltensökonomisch untermauern ließe, aber es ist nicht der einzige, denn Konsumententscheidungen können mehr, weniger oder gar nicht routinisiert ablaufen (vgl. Abschnitt 2.4.1). Neben dem situativen Kontext der Konsumententscheidungen und der angesprochenen Verhaltenstendenzen ist zu bedenken, dass Konsum Funktionen hat, die über die funktionelle Nutzung des jeweiligen Gutes hinausgehen (vgl. Abschnitt 2.4.1). Zu berücksichtigen sind hier insbesondere soziale Normen, die (häufig unhinterfragt) eingehalten werden, um soziale Anerkennung und Eingebundenheit zu gewährleisten. Sie können Nachhaltigkeitserwägungen entgegenstehen, müssen es aber nicht. Hier mag auch der oben genannte Herdeneffekt eine Rolle spielen. Für Jugendliche haben manche Konsumfunktionen zudem aufgrund ihrer lebensabschnittsbedingten psychischen und sozialen Entwicklungsaufgaben besondere Bedeutung. Die hohe Wichtigkeit, die Jugendliche ihrem engen sozialen Umfeld einräumen, lässt erwarten, dass dies auch auf Konsumententscheidungen hinwirkt, sodass ein vom sozialen Umfeld abweichendes Konsumverhalten schwer realisierbar sein wird (Tully & Krug 2011, S. 48). Welche Handlungsoptionen Jugendliche konstruieren, hängt davon ab, welches Verhalten sie als machbar und erfolgreich erlebt oder beobachtet haben. Als soziales Umfeld spielen sowohl Familie als auch Peers eine Rolle.

Über den Konsum ihrer Familie sind Kinder und Jugendliche bereits in jungem Alter in Konsumabläufe eingebunden, es fehlen ihnen allerdings meist die Kenntnisse zu wirtschaftlichen Zusammenhängen, die Konsum, Geld und Arbeit verbinden (vgl. Tully & Krug 2011, S. 68). Der familiäre (elterliche) Konsum hat Einfluss darauf, was und wie Jugendliche konsumieren, auch wenn der Einfluss im Jugendalter abnimmt (vgl. Tully & Krug 2011, S. 66f., 100). Kriterien dafür, wie wichtig Nachhaltigkeit in der Familie gehandhabt wird, sind der Bildungsstand der Eltern, die Beziehung zu Pflanzen und Tieren sowie der Grad, zu dem die Familie materiell abgesichert ist (Kromer & Oberhollenzer 2004, S. 17ff., vgl. Tully & Krug 2011, S. 100). Dazu passt, dass Kuckartz und Rheingans-Heintze (2006, S. 41ff.) für den Typus der „Umweltengagierten“ Personen beschreibt, die tendenziell hohe formale Bildungsabschlüsse und überdurchschnittliche Einkommen haben und in gehobenen Wohngebieten leben. Allerdings sind es gerade auch die Personen mit höheren Einkommen, die tendenziell längere Strecken mit dem Auto zurücklegen, mehr Wohnfläche beanspruchen und überhaupt mehr konsumieren, wodurch meist „im Sinne der Nachhaltigkeit qualitativ bessere[r] Konsum [...] kompensiert“ (Kuckartz & Rheingans-Heintze 2006, S. 53) wird.

Nicht alle Jugendlichen sind gleichermaßen konsumorientiert (Tully & Krug 2011, S. 49), aber Jugendkultur ist verbunden mit bestimmten Konsummustern, die sich vor allem auf Kommunikation, Genussmittel, Musik und Kleidung beziehen, die in der Peergroup

angesehen sind (Tully & Krug 2011, S. 59f.). Mit ungefähr 16 Jahren beginnt ein Teil der Jugendlichen eine vergütete Berufsausbildung, andere gehen neben der Schule „jobben“, daher steigt ab diesem Alter das Einkommen, das die Jugendlichen für ihren Konsum zur Verfügung haben (vgl. Tully & Krug 2011, S. 76f.). „Shoppem“ zu gehen mit ihren Peers, gaben junge Befragte zwischen 10 und 20 Jahren als eine ihrer liebsten Freizeitbeschäftigungen an, darunter vor allem Mädchen und überdurchschnittlich viele Unter-17-Jährige (Bravo 2007, S. 25f., vgl. Tully und Krug 2011, S. 60f.). Bei den 12- bis-19-Jährigen gaben 5% der Jungen und 15% der Mädchen an, täglich oder zumindest mehrmals pro Woche als Freizeitgestaltung Shoppem zu gehen (laut Jugend, Information, (Multi-)Media-Studie 2009 zitiert nach Tully & Krug 2011, S. 64). Andere beliebte Freizeitaktivitäten haben ebenfalls, wenn nicht mit dem Genießen des Einkaufens, so doch mit Konsum insgesamt zu tun: Auch beim gemeinsamen Video-, DVD- oder Fernsehen, bei Kinobesuchen, Musikhören, Internetnutzung oder Gaming standen individuelle oder gemeinsame Konsumhandlungen im Vordergrund (vgl. Bravo 2007, S. 25, 31).

Konsum, der unter anderem Orientierung bietet und identitätsbildend wirken kann (vgl. Miller 2001a), ist Teil des jeweiligen Lebensstils einer Person (Hellmann 2011, S. 271). Innerhalb eines Lebensstils müssen die Konsument(inn)en zunächst der Binnenmoral, verstanden als gemeinsam befolgtetes Regelset der Gruppe (Hellmann 2011, S. 271f.), gerecht werden, bevor sie sich um die Universal-moral von außen kümmern können (Hellmann 2011, S. 273). Da Lebensstile auch Distinktionsfunktion haben, geht Hellmann (2011, S. 274 unter Bezug auf Adams & Raisborough 2008) davon aus, dass durchgängig nachhaltiger Konsum nur zu einem (einzigen) Lebensstil passen könne, da dieser sich sonst nicht mehr abgrenzen könnte von anderen Lebensstilen. Einzelne Güter, die im Einklang mit Nachhaltigkeitsforderungen stehen, können dagegen in verschiedenen Lebensstilen konsumiert werden, solange sie die grundlegende Binnenmoral des Lebensstils nicht wesentlich stören (Hellmann 2011, S. 273f.).

Davon allerdings abgesehen, hält Hellmann (2011, S. 274f.) die Erfolgsaussichten für das Umstellen auf nachhaltigen Konsum auch bei lebensstilspezifischer Kommunikation für eher gering, weil es innerhalb der jeweiligen Milieus eingespielte Angebots- und Konsumzusammenhänge gebe. Individuell könne also nicht von Konsument(inn)en erwartet werden, konsequent nachhaltig zu konsumieren, da sie weder die nötige Zeit noch die Kompetenz haben, um ihren gesamten Warenkorb auf Nachhaltigkeit hin zu überprüfen (Hellmann 2011, S. 276ff.). Konsument(inn)en seien daher darauf angewiesen, sich auf Vordergründiges und möglicherweise Inszeniertes zu stützen, was sie in der Regel auch täten (Hellmann 2011, S. 280). Die lebensstilspezifische Konsummoral zu beachten und auf diese Weise moralisch integrires Verhalten zu erzeugen, sei das maximal Erreichbare (Hellmann 2011, S. 280).

Vor diesem Hintergrund wirkt der Ansatz von Tully und Krug (2011, S. 109), Jugendlichen klar machen zu wollen, dass „es eben nicht selbstverständlich, nicht natürlich und nicht zwingend ist, sich mit Konsumartikeln zu umgeben“ (Tully & Krug 2011, S. 109) wenig erfolgversprechend im Hinblick auf die von ihnen angestrebte Verhaltensänderung, wenn das Sich-Umgeben mit solchen Konsumartikeln eben Teil der Binnenmoral ihres Lebensstils ist. Tully und Krug (2011, S. 112ff.) stützen sich bei ihren normativen Vorschlägen, die auf eine Änderung des Konsumverhaltens abzielen, auf eine von ihnen selbst

durchgeführte qualitative Studie. Auf empirischer Basis<sup>101</sup> unterscheiden sie vier Typen von jugendlichen Konsument(inn)en im Hinblick auf ihren Umgang mit nachhaltigem Konsum. Die vier Typen unterscheiden sich darin, wie sie Umweltrisiken wahrnehmen, wie sie diese Wahrnehmung deuten und wie sie ihre Überlegungen in praktisches Handeln umsetzen (Tully & Krug 2011, S. 112). Bemerkenswert ist, dass sie die individuelle Verantwortungszuschreibung an Konsument(inn)en nicht hinterfragen, sondern eine solche Verantwortung als gesetzt betrachten. Dies zeigt sich z.B. in Formulierungen wie „[d]ass Leistungen auf kleiner Ebene großen Nutzen im globalen Zusammenhang haben können, ist ihm bewusst“ (Tully & Krug 2011, S. 114). Im Folgenden wird daher die Typenbeschreibung von Tully und Krug (2011, S. 113ff.) auf Basis der bereits thematisierten Verantwortungszuschreibung auf individueller Ebene uminterpretiert.

**Tab. 13:** Typen des Umgangs von Jugendlichen mit nachhaltigem Konsum nach Tully und Krug (2011, S. 113ff.) erweitert um den Umgang mit der zugeschriebenen Verantwortung (eigene Darstellung)

<b>Typ</b> (Tully & Krug 2011, S. 113ff.)	<b>Beschreibung</b>	<b>Umgang mit zugeschriebener Verantwortung</b>
<b>Inkonsistenter Mischtyp</b>	Wahrnehmung und Deutung von Umweltproblemen und eigene Handlungen unterscheiden sich nach Bereich, aber passen nur bedingt zusammen	→ Bedingt angenommen
<b>Nachhaltiger Konsument</b>	Wahrnehmung, Deutung und Handeln sind konsistent auf nachhaltigen Konsum ausgerichtet.	→ Uneingeschränkt angenommen
<b>Rhetorischer Delegierer</b>	Nimmt Umweltprobleme wahr, sieht es aber nicht als seine Aufgabe an, sie zu lösen.	→ Weiter delegiert
<b>Zweifler</b>	Ist von Umweltproblemen nicht überzeugt und sieht wenig Sinn in nachhaltigem Konsum, fühlt sich sozial unter Druck.	→ Abgelehnt

Der inkonsistente Mischtyp kommt laut Tully und Krug (2011, S. 118) am häufigsten vor. Die Zuschreibung individueller Konsument(inn)enverantwortung für nachhaltigen Konsum nimmt dieser Typ bedingt an. An Umweltthemen ist er in manchen Bereichen

<sup>101</sup> Tully und Krug (2011, S. 112) geben an, dass sie die Typen „zum Teil auf Basis einer älteren empirischen Untersuchung am DJI, zum Teil vor dem Hintergrund der durchgeführten Gruppendiskussionen im Rahmen des Projekts Jugend, Nachhaltigkeit und Konsum“ gebildet haben. Aufgrund der unpräzisen Angabe ist eine methodische Einordnung der genannten älteren Studie nicht möglich.



interessiert und darüber gut informiert, in anderen Bereichen nicht. Teils können Konsummuster dieses Typs in der Wirkung als nachhaltig betrachtet werden, ohne dass dies der konsumierenden Person bewusst wäre, teils nehmen Vertreter/innen dieses Typs zwar globale Umweltprobleme wahr, beziehen ihre Wahrnehmung aber nicht auf den eigenen Nahbereich (Tully & Krug 2011, S. 118). Dieser Typ betrachtet eigene individuelle Konsumhandlungen nur als begrenzt wirksam im Hinblick auf globale Probleme (Tully & Krug 2011, S. 118). Die Inkonsistenz, die man auch als differenzierte Einschätzung verstehen könnte, kann sich sowohl auf Unterschiede zwischen dem Nah- und Fernbereich als auch auf verschiedene Lebensbereiche beziehen (vgl. Tully & Krug 2011, S. 118).

Der Typ „Nachhaltiger Konsument“ nimmt die zugeschriebene individuelle Konsument(inn)enverantwortung unhinterfragt an und ist von ihr überzeugt (Tully & Krug 2011, S. 113, 116). Einen äußeren Druck zur Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Aspekten beim Konsum nimmt er nicht wahr, sondern betrachtet dies als seine freie Entscheidung (Tully & Krug 2011, S. 113). Dass diese Entscheidung für nachhaltigen Konsum getroffen wird, erwartet er allerdings nicht nur von sich, sondern kontrolliert dies auch in seinem sozialen Umfeld (Tully & Krug 2011, S. 113), auf welches das „beispielhafte Verhalten“ (Tully & Krug 2011, S. 116) angeblich teils abfärbt. Er teilt gern mit anderen Menschen seine Überzeugung für nachhaltigen Konsum und versucht sie zu motivieren, daraus die gleichen Schlussfolgerungen für ihr individuelles Handeln zu ziehen wie er (Tully & Krug 2011, S. 116).

Der Typ „Delegierer“ bringt wenig Interesse für Umweltrisiken auf (Tully & Krug 2011, S. 116) und hält Umweltschutz nicht für seine eigene Aufgabe, sondern verortet die Verantwortung dafür im politischen Bereich (Tully & Krug 2011, S. 117). Die zugeschriebene individuelle Konsument(inn)enverantwortung delegiert er somit weiter. Die eigene Handlung hält er gegenüber anderen Faktoren wie Handlungen von aus seiner Sicht mächtigeren Akteuren für eher unbedeutend und begründet dies auch (Tully & Krug 2011, S. 117). Individuelle Handlungen, die für den Bereich nachhaltigen Konsums beschrieben werden, sind ihm bekannt, überzeugen ihn in der Wirkung allerdings nicht (vgl. Tully & Krug 2011, S. 117).

Der Typ „Zweifler“ – vielleicht wäre er besser als „Skeptiker“ zu bezeichnen – empfindet den äußeren (öffentlichen) Druck, der hinter der Zuschreibung individueller Konsument(inn)enverantwortung für nachhaltigen Konsum steht (vgl. Tully & Krug 2011, S. 119). Dieser Typ lehnt die zugeschriebene Verantwortung weitgehend ab. Er hat selbst kein Interesse, sich mit Umweltproblemen auseinanderzusetzen und hält dies auch für sinnlos, die Darstellung von Umweltproblemen erscheint ihm tendenziell als überdramatisiert (Tully & Krug 2011, S. 119). Selbst nachhaltig zu konsumieren, erachtet dieser Typ häufig als unnötig und begründet dies mit seinem direkten Lebensumfeld und der dort wahrgenommenen Umwelt (Tully & Krug 2011, S. 119). Wenn er seinen Konsum an Nachhaltigkeitskriterien ausrichtet, dann nicht aus Überzeugung, sondern auf sozialen Druck und soziale Kontrolle hin, um Sanktionen zu vermeiden (Tully & Krug 2011, S. 119f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Kontext nachhaltigen Konsums den Konsument(inn)en (meist implizit und oft von anonymen Sendenden) Verantwortung für die Nebenfolgen und Fernwirkungen ihres Konsums zugeschrieben wird. Dabei ist umstritten, inwieweit eine solche Verantwortungszuschreibung berechtigt und zielführend ist (vgl. Abschnitt 2.2.4). Anschließend an die Kriterien zum Vermeiden von Indoktrination müs-

sen BNK-Maßnahmen daher Schüler/innen diese Verantwortungszuschreibung als so kontrovers präsentieren, wie sie sich wissenschaftlich darstellt (vgl. Abschnitt 3.1.2.2). Schüler/innen sollten befähigt werden, selbst zu beurteilen, welche Verantwortung für Nachhaltigkeit sie – bezogen auf ihre Rolle als Konsument/in und andere soziale Rollen – tragen und wie sie der jeweiligen Verantwortung gerecht werden können. Wie dargestellt wurde, verlangt diese Beurteilung ihnen Fähigkeiten zum Umgang mit einer Komplexität ab, die sich zum einen ergibt aus der Vielzahl zusammenwirkender und sich gegenseitig beeinflussender Faktoren und zum anderen aus den unsicheren Informationen, die über einzelne Faktoren und/oder deren Zusammenwirken vorliegen.

Für das Bewerten müssen sie zusätzlich verschiedene Werte und Ziele heranziehen, wobei nicht nur nachhaltigkeitsinterne versus -externe Werte zu Konflikten führen können, sondern auch unterschiedliche nachhaltigkeitsinterne Werte untereinander, was in beiden Fällen bewirkt, dass konfligierende Werte prioritär gegeneinander abzuwiegen sind. Werte, die mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit in Verbindung gebracht werden können, scheinen den oben referierten einschlägigen Befragungen zufolge weder für Jugendliche noch für die Erwachsenen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld die höchste Priorität zu haben. Mögliche Handlungsoptionen müssen die Schüler/innen selbst konstruieren und deren Wirkungen, auch anhand der potenziell konfligierenden Optionen, eigenständig überprüfen. Dafür ist relevant, welche Handlungsoptionen sie für realistisch und durchführbar halten. Das Urteil der Schüler/innen bleibt darüber hinaus klar zu trennen von der Handlungsebene, da diese von vielen weiteren Faktoren beeinflusst wird.

### **3.3 Konzeptionen von Fähigkeiten, die für nachhaltige Konsumurteile benötigt werden**

Von Anfang an wurden in Deutschland für BNE kompetenzorientierte Bildungskonzepte genutzt (vgl. z.B. de Haan & Harenberg 1999; de Haan et al. 2008, S. 116). Damit gehört der Bereich BNE zu einem der vielen Lernbereiche, bei denen aktuell versucht wird, sie über Kompetenz fassbar zu machen, obwohl häufig keine Kompetenzmodelle vorliegen, die theoretisch fundiert oder empirisch prüfbar wären (Arnold & Lindner-Müller 2011, S. 230). Da es nicht unproblematisch ist, Kompetenzen als zentrale Orientierungskategorie im Kontext von Bildungsbemühungen zu nutzen, sind zunächst einige Aspekte zur Kompetenzorientierung allgemein zu klären, bevor konkrete Kompetenzkonzepte vorgestellt und aufeinander bezogen werden, die für den Bereich von Entscheidungen über Nachhaltigkeit im Konsum relevant sind oder sein könnten.

#### **3.3.1 Kompetenzorientierung**

Was eine Kompetenz ist, wird in verschiedenen Publikationen unterschiedlich verstanden (zu diesem Ergebnis kommt z.B. auch Walzik 2012, S. 21; vgl. zur Begriffsgeschichte Grunert 2012, S. 38ff.) und teilweise nur unzureichend explizit erklärt. Dabei wird der Kompetenzbegriff häufig in Anlehnung an oder unter Bezug auf Weinert verwendet (vgl. z.B. Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel 2011, S. 218f. Grunert 2012, S. 38). Weinert (2002, S. 27f.) definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f.).

Bei Kompetenzen geht es also um „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005a, S. 16), sowohl im kognitiven als auch im nicht-kognitiven Bereich. Passend dazu beschreibt die OECD (2005, S. 6) Kompetenz als

„Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (OECD 2005, S. 6)

Auch wenn es im Detail Unterschiede zwischen den Kompetenzdefinitionen der genannten Autor(inn)en gibt, ist ihnen gemeinsam, dass sie Kompetenzen als mehr oder weniger komplexe Leistungsdispositionen verstehen, die gekoppelt an bestimmte Anforderungssituationen konzipiert werden. Als Leistungsdispositionen sind sie nicht mit der gezeigten Leistung selbst gleichzusetzen, die auch als Performanz bezeichnet wird (vgl. z.B. Grunert 2012, S. 42f.). Einflussreich war in dieser Hinsicht die linguistische Unterscheidung zwischen (Sprach-)Kompetenz als unbewusstem Wissen über die Sprache und Performanz („Sprachverwendung“) als Sprachgebrauch in Anwendungssituationen bei Noam Chomsky (1973, S. 14; vgl. Müller-Ruckwitt 2008, S. 149f.; Philippi & Tewes 2010, S. 13f.; Grunert 2012, S. 40ff.).

Die Kompetenzkonzepte sind diskursiv verbunden mit der Strategie der Outputsteuerung im Bildungswesen. Dieser Outputsteuerung steht die Inputsteuerung gegenüber (vgl. Benner 2009, S. 51), wie sie in Deutschland traditionell über Lehrpläne und Richtlinien verwirklicht ist (vgl. Benner 2009, S. 55f.). Dabei können Lehrpläne sich in Absicht und Wirkung dahingehend unterscheiden, wie stark sie Unterricht vereinheitlichen und wie viel Gestaltungsspielraum sie Schulen und Lehrpersonen lassen. Vermutet wird, dass sie in der Praxis umso weniger wirksam sind, je abstrakter ihre Ziele gefasst werden (Benner 2009, S. 56f.). Die in weiten Teilen der öffentlichen Diskussion als unbefriedigend eingestuften Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA haben dazu geführt, die Outputsteuerung stärker zu betonen, in der Hoffnung, so die Leistungsergebnisse zu verbessern (vgl. Benner 2009, S. 57).

Bei Outputsteuerung wird versucht, Bildungseinrichtungen zu steuern, indem man Leistungen vereinbart oder Ziele vorschreibt (Fend 2008, S. 108), aber den Weg zu diesen Zielen/Leistungen weitgehend freistellt, sowohl was die Unterrichtsgestaltung als auch was die Mittelverwendung angeht (Fend 2008, S. 108; Thiele 2007, S. 18; vgl. zu diesem Vorgehen auch Brüsemeister 2010). Um auf diese Weise zu steuern, muss man prüfen, ob die vereinbarten oder vorgegebenen Ziele tatsächlich erreicht werden (Fend 2008, S. 108). Als Zielvorgaben in diesem Sinn lassen sich die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz verstehen: Sie konzipieren und operationalisieren, orientiert an der Grundidee von Kompetenzen, Bildungsziele neu (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005a; vgl. Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 9).

Mit den Bildungsstandards hat eine kompetenzorientierte Herangehensweise zusätzlich bildungspolitische Bedeutung gewonnen (vgl. Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 9;

Arnold & Lindner-Müller 2011, S. 230). Das teils aufgemachte rhetorische Entweder-Oder von Input- und Outputsteuerung (vgl. z.B. vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2010, S. 15) darf allerdings nicht den Blick darauf verstellen, dass der Staat seine Schulen sowohl über die Input- als auch über die Output-Seite steuert (vgl. Benner 2009, S. 51; Kussau 2008).

Die Orientierung am Output soll dabei gewisse Defizite der Inputsteuerung ausgleichen. So besteht ein Nachteil der Inputorientierung darin, dass zwar z.B. vorgegeben wird, welche Inhalte im Unterricht zu behandeln sind, dass aber – wie die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien gezeigt haben – unklar bleibt, wie sich diese Vorgaben auf die Lernergebnisse der Schüler/innen auswirken (vgl. auch de Haan 2008, S. 29). Auch die Anwendungssituationen geraten leicht aus dem Blick, wodurch möglicherweise Wissen vermittelt wird, das die Lernenden später nicht nutzen können. Da bei Inputorientierung die Lehrpersonen darauf verpflichtet sind, bestimmte Inhalte darzubieten, fühlen sie sich potenziell weniger dafür verantwortlich, dass ihre Schüler/innen bestimmte Lernziele tatsächlich erreichen und das Gelernte hinterher in Alltagssituationen anwenden können.

Ein Ziel der Kompetenzorientierung ist es folgerichtig, die Lernergebnisse der Schüler(inne)n in den Vordergrund zu stellen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005a, S. 16) und damit unter anderem zu vermeiden, dass Wissen gelehrt wird, das zwar in der unterrichtlichen Prüfungssituation vorhanden ist, aber nicht in anderen Kontexten angewendet werden kann (vgl. z.B. de Haan et al. 2008, S. 116). Dieses Phänomen des nicht im Alltag nutzbaren/anwendbaren Wissens lässt sich dadurch mildern, dass Kompetenzen anhand bestimmter Anforderungssituationen konzipiert sind, da die Wissenskomponenten von Kompetenzen gleich mit einem Anwendungskontext verbunden werden (vgl. de Haan et al. 2008, S. 216). Das legt es nahe, Kompetenzen direkt aus der jeweiligen Anforderungssituation heraus zu bestimmen nach dem Muster „um Problem X lösen zu können, muss die Person Y wissen/können/beherrschen...“.

Damit ist der Kompetenzbegriff zwar noch näher am lernenden Subjekt als ein Qualifikationsbegriff, der sich ausschließlich auf Verwertbarkeit richtet (Raithel, Dollinger & Hörmann 2007, S. 39), aber der Blick geht in vergleichbarer Weise doch nicht vom Subjekt und der möglichst umfassenden Entfaltung seiner Fähigkeiten aus, sondern von den äußeren Anforderungen. Er ist insofern funktionalistisch (vgl. z.B. Rost 2005, S. 14; Rychen 2008, S. 16). Da Bildung, wie Zürcher (2010, S. 04-2) es zusammenfasst, „das Dasein des Menschen insgesamt im Blick hat, auf die Befreiung von Zwängen abzielt und auch Nutzloses und Zweckfreies als erstrebenswert erachtet“, unterscheidet sie sich klar von Kompetenzen<sup>102</sup> im hier betrachteten Sinn und geht über diese hinaus. Wer also Kompetenzen als übergeordnete Orientierungskategorie nutzt, riskiert wegen ihres Anwendungsbezugs, dass der Eigenwert von Bildung und Bildungszeit und diejenigen Elemente von Bildung vernachlässigt werden, die gerade nicht direkt anwendbar, nicht „nützlich“ in einem nachweisbaren Sinn sein müssen.

Outputorientierung führt außerdem tendenziell dazu, dass der Fokus auf das Messbare verschoben wird, wodurch nicht oder nur schwer Messbares weitgehend unbeachtet bleibt,

<sup>102</sup> Dass Kompetenz auch anders verstanden werden könnte, zeigt z.B. Wollersheim (1993) auf. Zu unterschiedlichen Positionen dazu, in welcher Beziehung Bildungs- und Kompetenzbegriff zueinander stehen, vgl. z.B. Klieme et al. 2007, S. 65, de Haan et al. 2008, S. 222ff. und Gruschka 2011, S. 42ff.

obwohl es inhaltlich möglicherweise mindestens ebenso wichtig gewesen wäre (vgl. z.B. Zürcher 2010, S. 04-9). Bei den formulierten Kompetenzen z.B. der Bildungsstandards soll klar bestimmbar sein, „ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005a, S. 16). Damit ist der Messbarkeitsanspruch festgelegt, unabhängig davon, ob man der umstrittenen Dichotomisierung von „liegt vor“ oder „liegt nicht vor“ folgt oder auf denkbare Abstufungen ausweicht (vgl. z.B. de Haan et al. 2008, S. 116).

Auch wenn in den Bildungsstandards nicht angestrebt wird, alle Aspekte von Bildung und Erziehung über Kompetenzen abzudecken (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005a, S. 16), stellt sich doch die Frage, wie der Stellenwert von nichtmessbaren Bildungsaspekten erhalten werden kann, wenn messbare oder messbar gemachte und entsprechend gemessene Ergebnisse für die Steuerung wesentlich sein sollen (vgl. zur Problematik der Messbarkeit von Kompetenzen auch de Haan 2008, S. 40). Der Messbarkeitsanspruch von Kompetenzen wirft nämlich nicht selten die Frage danach auf, was denn genau gemessen wird.

Bei Kompetenzen geht es darum, wie die „Fähigkeitsstruktur“ des Subjekts zur externen „Aufgabenstruktur“ passt (Terhart 2006, S. 236 in Bezug auf Lehrpersonenkompetenzen). Einerseits legt die Koppelung an bestimmte Anforderungs- und Anwendungssituationen nahe, Kompetenzen als facettenreiche Leistungsdispositionen zu konzipieren. Dabei ist der Anwendungskontext einerseits so breit zu wählen, dass nicht „einfaches Sachwissen oder isolierte Fertigkeiten unnötigerweise als Kompetenzen etikettiert werden“ (Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 8). Andererseits aber müssen die Situationen, auf die Bezug genommen wird, hinreichend ähnlich sein, um sich sinnvoll zusammenfassen zu lassen (Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 8). Wenn Kompetenzen eine Art umfassende Fähigkeit beschreiben, bestimmte Probleme zu lösen, wäre außerdem zu klären, wann eine Problemlösung als adäquat betrachtet wird.

Ein bestimmtes Wollen, bestimmte Überzeugungen oder Einstellungen gehören zur Kompetenz, wie sie von Weinert (2002) oder auch von der OECD (2005) beschrieben wird. Explizit will die OECD (2005, S. 9) die Schlüsselkompetenzen „normativ verankert“ wissen, „orientiert [...] an gemeinsamen Wertvorstellungen“. Obwohl behauptet wird, „Alle OECD-Länder sind sich beispielsweise über die Bedeutung demokratischer Werte und einer nachhaltigen Entwicklung einig“ (OECD 2005, S. 9), darf dies zumindest in der Auslegung bezweifelt werden, wenn man in Betracht zieht, wie weit allein das Spektrum unterschiedlicher Verständnisse von nachhaltiger Entwicklung reicht (vgl. Abschnitt 2.1.1). Wenn nun eine Person aufgrund ihrer (von denen der Prüfenden abweichenden) Überzeugungen oder Einstellungen ein Problem anders löst als (in den von anderen Personen erstellten Musterlösungen) vorgesehen, ist sie dann weniger „kompetent“ oder gar „inkompetent“? Schon in der Entscheidung, ob eine Frage wesentlich genug ist, um sich ausführlich damit zu beschäftigen, steckt eine Bewertung, die das Messen von Kompetenzen erschwert.

Obwohl kognitive und nicht-kognitive Leistungsdispositionen in realen Situationen zusammenwirken, kann es analytisch sinnvoll sein, sie getrennt zu betrachten (vgl. Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 7). Als Dispositionen sind Kompetenzen nur indirekt über die gezeigte Leistung erschließbar. Wer ein Problem nicht als solches ansieht, obwohl er

oder sie möglicherweise sämtliche Faktoren, Zusammenhänge und Auswirkungen erkennt, wird keine Lösungsversuche zeigen, obwohl er/sie durchaus dazu in der Lage sein könnte, das Problem zu lösen. Dadurch, dass im Kompetenzbegriff verschiedene Aspekte von Leistungsdispositionen sprachlich untrennbar verbunden werden, besteht zwischen dem Nichtvorliegen einer Einstellungskomponente einerseits und Unwissenheit oder kognitiver Unfähigkeit zur Problemlösung andererseits scheinbar kein Unterschied. Vor dem Hintergrund kontroverser Fragen und der Vermeidung von Indoktrination (vgl. Abschnitt 3.1.2) ist dies problematisch.

Eine weitere Konsequenz des Messbarkeitsanspruchs ist, dass es meist notwendig erscheint, eine Kompetenz in Teil-Kompetenzen zu zerlegen, um sie operationalisieren und messen zu können. Die Fassung als Kompetenzen bietet zunächst die Möglichkeit, weitgehend unabhängig von Inhalten mehr oder weniger komplexe Ziele für Leistungsdispositionen zu formulieren. Wo allerdings Kompetenzen in eine Vielzahl von Teil-Kompetenzen zerlegt werden, ähneln sie in ihren Wirkungen fatal den Lernzielkatalogen, die als Vorläufer der Kompetenzdiskussion im pädagogischen Bereich im Anschluss an Robinsohn aufgestellt und von Lehrenden aufgrund ihrer engen Vorgaben als gängelnd empfunden worden waren (vgl. Wollersheim 1993, S. 78ff., 98). Obwohl Kompetenzorientierung hier gerade Abhilfe schaffen sollte, steht sie über ausdifferenzierte Listen von Teil-Kompetenzen doch in der Gefahr, in ähnliche Vorgabenstrukturen abzudriften (vgl. Wollersheim 1993, S. 100).

Zu enge Vorgaben sind also ein Teil des Spannungsfeldes von Freiheiten und Sicherheiten im Rahmen der Steuerung. Die Orientierung am vorgegebenen Input kann, wie angesprochen, dazu führen, dass Lehrende sich weniger verantwortlich fühlen für den Output in Form der Lernergebnisse ihrer Schüler/innen. Outputorientierung scheint dem entgegenzuwirken, birgt aber andere Probleme. Wer den Lehrkräften und/oder Schulleitungen die Verantwortung dafür zuschreibt, bestimmte Lernergebnisse bei den Schüler(inne)n zu erzielen, kann damit gleichzeitig die Verantwortung anderer (Steuerungs-) Ebenen delegieren, die dann keine Angaben mehr dazu machen müssen, wie diese Ziele zu erreichen sein könnten. Weniger Vorgaben bedeuten zwar mehr Freiraum, bieten aber weniger Sicherheit und Orientierung.

Kritisch merken Arnold und Lindner-Müller (2011, S. 231) an, mit dem Kompetenzbegriff werde, ähnlich wie bei historischen Vorgängerbegriffen, versucht,

„die Gewissheit über das Erreichen dauerhafter schulischer Lernwirkungen zu erhöhen, ohne die grundlegende Frage nach den Wissens- und Könnenswerten und dessen immenser gesellschaftlicher Vergrößerung beantworten zu müssen.“ (Arnold & Lindner-Müller 2011, S. 231)

Als übergreifendes Steuerungsprinzip für Schulen stellt sich Output-/Kompetenzorientierung als riskantes Unterfangen dar, das mit seinem Fokus auf Anwendbarkeit und Messbarkeit zweckfreie (nicht sinnlose!) Bildungszeit gefährdet, die sich entwickelnde Subjekte haben sollten, um sich zu entfalten. Gleichwohl kann eine Kompetenzorientierung in Teilbereichen, verortet in einem größeren, umfassenderen Bildungskonzept, sinnvoll und hilfreich sein. Im Schnittpunkt von individuellen Entfaltungsansprüchen und gesellschaftlichen Funktionsansprüchen an das Individuum haben Kompetenzen Raum, auch wenn sie das darin wirkende Spannungsfeld nicht auflösen können.

Für die vorliegende Arbeit nutze ich trotz der geschilderten Bedenken die Idee, Bildungsprozesse auf Basis eines Lernziels zu strukturieren, das auf komplexe Leistungsdispositionen von Lernenden verweist. Da ich Bildung für nachhaltigen Konsum als begrenzten Teilbereich betrachte, der sich in größere Bildungskonzepte integrieren lässt, spielt das Argument, dass nicht alle Aspekte von Bildung über Kompetenzen erfasst werden können, keine Rolle. Die ansonsten problematische Orientierung an äußeren Anforderungen entspricht dem Bildungs(teil)bereich BNE gut, da er ohnehin von gesellschaftlichen Ansprüchen ausgeht und nicht von einer möglichst umfassenden Entfaltung des Individuums. Obwohl Konsum ein Anwendungsfeld sein mag, das zur Entfaltung des Individuums beitragen kann, bleibt eine BNK weitgehend daran orientiert, wie sich die gesellschaftlichen Anforderungen der nachhaltigen Entwicklung bezogen auf den Konsum realisieren lassen. Auch eine Perspektive, die nur sehr bedingt von der Entfaltung des Subjekts ausgeht, wird für vertretbar gehalten, da und solange es sich um einen kleinen, abgegrenzten Bildungsbereich handelt, der in größere pädagogische Konzepte mit ausgewogeneren Bildungszielen integriert wird. Die alternativ denkbare Option, bestimmten Input (z.B. Unterrichtsinhalte) vorzuschlagen, wäre dagegen wenig sinnvoll, weil diese Inhalte schnell veralten würden und sich nur schwer an die individuellen Situationen bestimmter Lernender anpassen ließen.

Aus Skepsis gegenüber dem Messbarkeitsanspruch möchte ich Kompetenzen allerdings eher als Orientierungsgröße für Lehrende innerhalb eines bestimmten Lernbereichs verstanden wissen, weniger als Kontrollinstrument für Bildungseinrichtungen. Diese Skepsis gründet sich auf Zweifel daran, dass alle wichtigen oder erstrebenswerten Ziele messbar sind, und daran, dass es sinnvoll ist, etwas zu messen, um eine scheinbare Sicherheit über einen Gegenstand zu gewinnen, obwohl die Messwerte wenig valide sind.

Als Orientierungsgröße dagegen können Kompetenzen sinnvoll sein, um Lehrenden explizit einen Eindruck von Leistungsdispositionen zu geben, die notwendig sind, um bestimmte Anforderungssituationen zu meistern. Auf diese Weise lassen sich Anforderungen und notwendige Fähigkeiten, Einstellungen usw. diskutieren und gegebenenfalls in die Planung von Unterrichtsarrangements einbeziehen. Versteht und nutzt man Kompetenzformulierungen derart, so können sie in Teilen der Input- und in Teilen der Outputsteuerung zugerechnet werden, da sie einerseits die Fähigkeiten / Kompetenzen der Schüler/innen nach Abschluss einer Unterrichtsphase in den Mittelpunkt stellen, andererseits aber nicht (zumindest nicht unmittelbar) damit verbunden sind, dass diese Ergebnisse gemessen und kontrolliert werden.

### **3.3.2 Kompetenzkonzepte zu nachhaltiger Entwicklung, Entscheidungen und Konsum**

Wenn Schüler/innen zu Urteilen über nachhaltigen Konsum befähigt werden sollen, stellt dies eine Anforderungssituation dar, zu der die passenden Kompetenzen gesucht werden können. Verschiedene bereits vorliegende Kompetenzkonzepte liefern Hinweise auf denkbare Kompetenzaspekte und Teilkompetenzen. Da die Anforderungssituation im Bereich BNE zu verorten ist, erscheinen Kompetenzkonzepte einschlägig, die sich auf den BNE-Bereich beziehen, wie das Konzept der Gestaltungskompetenz (de Haan et al. 2008, S. 187), die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK 2007, S. 77f.) oder das Rahmenmodell für Kompetenzen einer

Bildung für nachhaltige Entwicklung, das einen Teilbereich „Bewertungskompetenz“ hat (Lauströer 2005, S. 70f.; Lauströer & Rost 2008, S. 91).

Gleichzeitig lassen sich die Anforderungen von Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums in verschiedenen Schulfächern verorten. Naturwissenschaftliche Fächer und Geographie kommen hier ebenso in Frage wie Fächer der ökonomischen und der politischen Bildung. So enthalten die Bildungsstandards der KMK für die Fächer Biologie, Chemie und Physik jeweils das Ziel, dass Schüler/innen fachliche „Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen und bewerten“ können (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005b,c,d, jeweils S. 7). Konsumententscheidungen als Teil des wirtschaftlichen Handelns greifen die Kompetenzen der ökonomischen Bildung auf, wie sie in den Standards für den mittleren Bildungsabschluss von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) formuliert wurden (DeGöB 2004, S. 8). Da sich im nachhaltigen Konsum wirtschaftliche und politische Aspekte überschneiden, können auch Kompetenzen der politischen Bildung für Urteile über nachhaltigen Konsum relevant sein.

Die Standards für den mittleren Bildungsabschluss, die die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) ausweist, thematisieren u.a. die politische Urteilsfähigkeit (GPJE 2004, S. 21ff.). Geographie kann als weiteres zentrales Fach für Prozesse einer BNE verstanden werden und hat laut den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, die die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) herausgegeben hat, unter anderem das Ziel, dass Schüler/innen abschätzen lernen, welche Folgen Umwelteingriffe haben können, um daraus Konsequenzen für ihr Handeln abzuleiten (DGfG 2012, S. 13). Neben den für die Bildungsbereiche aufgestellten allgemeinen Kompetenzmodellen und Standards liegen teilweise Konkretisierungen für eine Kompetenz dieses Faches vor, die einer Urteilskompetenz in Fragen nachhaltigen Konsums nahe stehen könnte.

Für naturwissenschaftliche Fächer allgemein legen Hostenbach et al. (2011) ein Modell für den Kompetenzbereich „Bewerten“ vor. Es baut zum Teil auf biologie-didaktischen Modellen auf. Dazu zählen etwa das (Oldenburger) Modell der Bewertungskompetenz von Reitschert und Höhle (2007) und das „Göttinger Modell der Bewertungskompetenz“ (Eggert & Bögeholz 2006, S. 189ff.), das sich speziell damit beschäftigt, wie innerhalb des BNE-Kontexts bewertet wird. Aus ökonomischer (genauer: Management-) Perspektive bezieht sich Müller-Christ (in de Haan et al. 2008, S. 137<sup>103</sup>) auf den Entscheidungs-bereich im Nachhaltigkeitskontext und konzipiert dazu eine Dilemma-Kompetenz. Auch zu politischer Urteilsfähigkeit, moralischer Kompetenz und geographischer Beurteilungs- und Bewertungskompetenz liegen zumindest in Ansätzen Präzisierungen vor.

Spezifisch auf die Situation von Verbraucher(inne)n und ihre Konsumententscheidungen ausgerichtet sind Konzepte aus dem Bereich der Verbraucherbildung, wie die im Projekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen“ (REVIS) vorgeschlagenen Bildungsstandards (Heseker et al. 2005, S. 27f.) und die vom United Nations Environment Programme (UNEP) (UNEP 2010, S. 25) herausgegebenen Kompetenzen für eine BNK. Die Kompetenzkonzepte werden im Folgenden vorgestellt und daraufhin geprüft, inwiefern sie Lehrenden Orientierung bei der Planung und Einschätzung von Unterrichtsarrangements bieten können, indem sie darstellen, welche Prozesse beim Urteilen in Fragen

<sup>103</sup> Vgl. zur Autorenschaft die Publikationsliste von Müller-Christ (o. J., zuletzt geprüft am 21.06.2013).



nachhaltigen Konsums ablaufen und berücksichtigt werden sollten. Angelegt werden im Wesentlichen Kriterien aus drei Bereichen:

1. Methodisch: Wie ist die Kompetenz theoretisch und/oder empirisch fundiert?
2. Normativ: Wie werden Einstellungen, Werthaltungen, Bereitschaften usw. eingebunden und wie wird dabei versucht, Indoktrination zu vermeiden?
3. Inhaltlich: Inwiefern gelingt es dem Konzept, die Herausforderungen nachhaltiger Konsumurteile aufzugreifen, die in Abschnitt 3.2 beschrieben wurden?

### 3.3.2.1 *Kompetenzkonzepte zum Bereich BNE / Globales Lernen*

Als Kompetenzkonzepte zum Bereich BNE werden das Konzept der Gestaltungskompetenz von de Haan et al. (2008) vorgestellt, die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK 2007) sowie Lauströers Konzept der Bewertungskompetenz als Teilbereich des Rahmenmodells für Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung von Rost, Lauströer und Raack (Lauströer 2005). Alle drei sind am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientiert und versuchen anhand der Anforderungen, die diese stellt, Kompetenzen für Schüler/innen zu konzipieren. Diese Konzepte werden exemplarisch herausgegriffen, da sie aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven besonders einschlägig erscheinen. Die Gestaltungskompetenz von de Haan et al. (2008) wird als das in Deutschland wohl populärste Konzept für Kompetenzen im BNE-Bereich berücksichtigt. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung wird einbezogen, da er einen stärker administrativen Charakter hat und unter anderem hilfreich sein soll für die Lehrplan- und Curriculumentwicklung (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 86). Lauströers Konzept der Bewertungskompetenz (Lauströer 2005) zeigt sich andererseits als deutlich spezifischer und dient als Beispiel dafür, wie Bewertungsfragen in den Fokus einer BNE gerückt werden können.

#### *Gestaltungskompetenz*

Das Konzept der Gestaltungskompetenz als Ziel von BNE wurde von de Haan und Harenberg (1999, S. 62) vorgeschlagen als „das nach vorne weisende Vermögen [...], die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“. Im Rahmen des Programms „Transfer 21“ wurde das Konzept weiterentwickelt (AG Qualität & Kompetenzen 2007; de Haan et al. 2008, S. 186; Programm Transfer-21 2008). Gestaltungskompetenz bezeichnet

„die Fähigkeit [...], Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.“ (AG Qualität & Kompetenzen 2007, S. 12).

Gestaltungskompetenz wird für den mittleren Bildungsabschluss zunächst in zehn Teilkompetenzen unterteilt ausformuliert (AG Qualität & Kompetenzen 2007, S. 7, 12ff.). Sie sind den drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen der OECD (2005, S. 12ff.) zugeordnet, nämlich „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Eigenständiges Handeln“. In älteren Versionen wird die Gestaltungskompetenz noch in die drei Bereiche „Sach- und Methodenkompetenzen, [...] Sozialkompetenzen und [...] Selbst- und Handlungskompetenzen“ (de Haan 2002, S. 95)

unterteilt. Diese Kategorien werden, da sie in den Lehrplänen etlicher Bundesländer genutzt würden, auch 2007 noch genannt und erläutert, aber für Gestaltungskompetenz verworfen (AG Qualität & Kompetenzen 2007, S. 13). Die Einteilung sei kognitionspsychologisch nicht haltbar, weil Kompetenzen domänenspezifisch seien, es also z.B. keine Sozial- oder Handlungskompetenz gibt, die in allen Bereichen gleichmäßig ausgeprägt ist (AG Qualität & Kompetenzen 2007, S. 13; die gleiche Argumentation findet sich bei de Haan et al. 2008, S. 186).

Bei einer Überarbeitung im Jahr 2008 wurde das Konzept umstrukturiert und ergänzt, so dass es seither zwölf Teilkompetenzen enthält (de Haan et al. 2008, S. 187). Die zwölf Teilkompetenzen werden nach wie vor gleichmäßig den drei genannten Kategorien der OECD-Schlüsselkompetenzen zugeordnet (de Haan et al. 2008, S. 184) und weiter ausdifferenziert/operationalisiert in insgesamt 57 Teile (de Haan et al. 2008, S. 237ff.). Die aktualisierte Fassung soll unter anderem besser auf Entscheidungen eingehen, die in Anbetracht unterschiedlicher Nachhaltigkeitsverständnisse getroffen werden und die Risiken, Wahrscheinlichkeiten sowie Zielkonflikte berücksichtigen (de Haan et al. 2008, S. 187). Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz decken ein weites Feld an Anforderungssituationen ab, denen gemeinsam ist, dass das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung angewendet werden soll. Urteile zu nachhaltigem Konsum sind demgegenüber ein wesentlich kleineres Feld. Obwohl viele der Teilkompetenzen in irgendeiner Weise für Urteile zu nachhaltigem Konsum relevant werden könnten, erscheinen sie doch in ganz unterschiedlichem Maß einschlägig für die Herausforderungen von Urteilen über nachhaltigen Konsum, besonders wenn man die Operationalisierungen von de Haan et al. (2008, S. 237ff.) einbezieht. So erfordern Urteile über nachhaltigen Konsum wohl eher die „Kompetenz zur Antizipation: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können“ (T.2) und die „Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata“ (G.2) als die „Kompetenz zur Unterstützung anderer“ (E.4).

Manche Operationalisierungen zeigen sich wenig passend für Urteile über nachhaltigen Konsum, für die Schüler/innen z.B. wohl kaum „Methoden der Zukunftsforschung [kennen]“ müssen (T.2.1, eine Operationalisierung von T.2). Auch ist es im Konsumbereich häufig weder möglich noch nötig, „auf der Basis gemeinsam vollzogener transparenter Abwägungsprozesse Konzeptionen für nachhaltiges Handeln [zu entwerfen]“ (G.2.6, eine Operationalisierung von G.2), sondern völlig ausreichend, die verschiedenen Aspekte für sich selbst abzuwägen, ohne eine Gruppe und ohne Transparenz nach außen. Auch manche Zuordnungen stellen sich im Zusammenhang als fragwürdig dar. So ist beispielsweise die „Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata“ (G.2) der Kategorie „Interagieren in heterogenen Gruppen“ zugeordnet (de Haan et al. 2008, S. 239f.), obwohl Gruppeninteraktionen möglicherweise für manche, aber sicher nicht für alle individuellen Entscheidungsdilemmata notwendig sind.

Versucht man Gestaltungskompetenzen mit ihren Teilkompetenzen und Operationalisierungen auf das Urteilen zu nachhaltigem Konsum zu beziehen, ergeben sich mehrere Schwierigkeiten: Inhaltlich deckt die Gestaltungskompetenz mit ihren Teilkompetenzen einen großen Bereich ab und bleibt daher in ihren Formulierungen sehr abstrakt, so dass sie für das Urteilen zu nachhaltigem Konsum viel Interpretationsspielraum lässt und nur wenige Informationen liefert. Die zwölf Teilkompetenzen, die nicht klar voneinander abgrenzbar sind (de Haan et al. 2008, S. 237), wirken mit ihren über 50 Operationalisie-

rungsvorschlägen einerseits vielfältig bis hin zur Unübersichtlichkeit und treffen andererseits nicht das Spezifische dessen, was den Bereich des Urteilens über nachhaltigen Konsum ausmacht.

Der Umgang mit Komplexität wird beispielsweise in Kompetenz T.4 aufgegriffen als „Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen“, aber operationalisiert über „stochastische Operationen“ und „Heuristiken“, die Schüler/innen nutzen und „Risiken und Gefahren“, die sie „analysieren und beurteilen“ sollen (de Haan et al. 2008, S. 239), was in Bezug auf Konsumententscheidungen abstrakt und wenig lebensnah erscheint. In ähnlicher Weise greift Kompetenz G.2 „zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata“ (de Haan et al. 2008, S. 240) das Bewerten und den Umgang mit Zielkonflikten auf, operationalisiert sie aber andererseits teilweise so, dass sie auf das hier untersuchte Anwendungsfeld nachhaltigen Konsums nicht zuverlässig passen. Mag es noch relevant für das Urteilen über nachhaltigen Konsum sein, „die zeitliche Folgenreichweite heutigen Handelns ab[zu]schätzen“ zu können (aus Kompetenz G 2.1), so ist es weder in Bezug auf „Lösungsmöglichkeiten für multikriterielle Entscheidungsprobleme“ mit Zielkonflikten (Kompetenz G 2.3) als notwendig zu erachten, noch ist es bei „soziale[n] Entscheidungsdilemmata“ (Kompetenz G 2.4) unabdingbar, sie „beschreiben“ zu können, wie in den jeweiligen Kompetenzformulierungen gefordert wird (de Haan et al. 2008, S. 240).

Für das Urteilen über nachhaltigen Konsum wäre es eher nützlich, solche Lösungsmöglichkeiten zu kennen und sie auf den konkreten Fall anwenden zu können. Ob Schüler/innen dann auch fähig sind, diesen Vorgang zu beschreiben, ist – außer vielleicht, um es empirisch zu erfassen – weniger interessant. Die Konstruktion von Handlungsoptionen wird ebenfalls in mehreren Teilkompetenzen angesprochen, ohne dass diese immer im Ganzen auf das Urteilen über nachhaltigen Konsum passen würden. Dass Schüler/innen „ihre persönlichen Rechte, Bedürfnisse und Interessen [kennen]“ (aus Kompetenz E 3.1), dürfte für sie unverzichtbar sein, um sie zu befähigen, angemessene Handlungsoptionen für Konsumfragen zu konstruieren. Die Anforderung, „Wirkungen und Nebenwirkungen ihres Handelns für andere abschätzen und beschreiben [zu können]“ (Kompetenz E 2.1), ist ergänzungsbedürftig, denn die Wirkungen eben dieses Handelns für die eigene Person müssen genauso abgeschätzt werden können. Auch sollten die Schüler/innen zwar Möglichkeiten dafür „kennen“, sich empathisch mit Natur und anderen Menschen zu zeigen (Kompetenzen E 4.2 und E 4.3), jedoch müssten sie nicht zwangsläufig imstande sein, diese zu „beschreiben“ oder „dar[zu]stellen“, wie es bei de Haan et al. verlangt wird (vgl. de Haan et al. 2008, S. 242).

Aufgrund der Methodik ist unklar, inwiefern die aufgelisteten Kompetenzen überhaupt ein realistisches Bild der notwendigen Fähigkeiten abgeben, da sie deduktiv gewonnen, nur in Ansätzen theoretisch und empirisch überhaupt nicht fundiert sind.<sup>104</sup>

Außerdem sind die Formulierungen der operationalisierten Kompetenzen so anspruchsvoll gewählt, dass häufig selbst universitär Vorgebildete an den Anforderungen scheitern dürften, z.B. wenn gefordert wird, dass sie „die Ergebnisse der Zukunftsforschung für

<sup>104</sup> De Haan et al. (2008, S. 189) schreiben zur Methodik: „Die Teilkompetenzen sind zum einen aus der Nachhaltigkeitswissenschaft abgeleitet (etwa: Interdisziplinarität), zum anderen normativ begründet (etwa: Gerechtigkeit), aber auch aus der sozialen Praxis (zum Beispiel: Probleme gemeinschaftlich lösen) und aus Zukunftsforschung gewonnen (z.B. lernen, mit Prognosen und Szenarien umzugehen).“ Die Beschreibung findet sich wortgleich auch in de Haan 2008, S. 31.

Entwürfe nachhaltiger und gerechter Entwicklungsprozesse in Bezug auf ökologische Systeme, soziale Organisationen, ökonomische Entwicklungen und politisches Handeln [bewerten und nutzen]“ (T.2.2) oder „Prüfkriterien für nachhaltige Entwicklungen (z.B. Indikatorensätze und Verfahren des Auditierens) [beschreiben und erklären]“ (T.3.5). Dieser hohe, für viele Schüler(inn)en nicht erreichbare Anspruch kann Lernende demotivieren, und er enthält den Lehrkräften Hinweise darauf vor, was tatsächlich erreichbar ist und was als Mindeststand gesichert werden sollte.

De Haan et al. (2008, S. 183) nutzen einen Kompetenzbegriff, der nicht-kognitive Komponenten einschließt. Der Kompetenzgedanke verbindet aus ihrer Sicht die Bewertungs- mit der Handlungsebene, da Lernende, falls dies ihre Absicht ist, nachhaltig und gerecht handeln können sollten (de Haan et al. 2008, S. 116f.). Dadurch, dass Einstellungs-/Bereitschaftskomponenten und die Handlungsebene einbezogen werden, ergeben sich die in Abschnitt 3.1.2 thematisierten Fragen im Hinblick darauf, wie das Überwältigungsverbot beachtet und ggf. darauf, wie die Kompetenzen gemessen werden können.

De Haan et al. (2008, S. 117ff.) setzen sich explizit mit dem Überwältigungsverbot auseinander. Es könne nicht darum gehen, zu spezifischen Verhaltensweisen zu erziehen, selbst wenn man davon ausginge, dass die Zukunft besser würde als bei anderen Verhaltensweisen, da nicht die einen Menschen Regeln aufstellen und die anderen diese Regeln nur befolgen sollten, führen de Haan et al. (2008, S. 121f.) unter Bezug auf eine Argumentation Schleiermachers aus. Aus Sicht von de Haan et al. (2008, S. 120) muss, „wer Kompetenzen schult, [...] deshalb nicht Wertevermittlung betreiben“, vielmehr müsse „die Ausbildung von Kompetenzen auf die Verfügbarkeit von Strategien zielen, wie auf Wert-Kollisionen verschiedener Art reagiert werden kann“. Schulische Erziehungs- und Bildungsaufgabe könne zwar die „Ermöglichung nachhaltigen und gerechten Handelns“ (de Haan et al. 2008, S. 123) sein, die Schule sei aber nicht verantwortlich dafür, sicherzustellen, dass die Schüler(inn)en auch entsprechend handeln. Analog argumentieren de Haan et al. (2008, S. 195) in Bezug auf die Teilkompetenz „Empathie für andere zeigen können“ (E.4) (de Haan et al. 2008, S. 194):

„Man kann vielleicht, darf aber nicht auf solidarisches Verhalten hin erziehen. Dagegen sprechen das Überwältigungsverbot und das Anliegen, die Lernenden zu eigenständigem Entscheiden und Handeln zu befähigen“ (de Haan et al. 2008, S. 195).

Das schließt nicht aus, dass die Lernenden mit dem Wert der Solidarität vertraut gemacht werden sollten, aber auf ein unreflektiertes Verhalten darf - wenn man das Überwältigungsverbot ernst nimmt – nicht hingearbeitet werden, vielmehr muss das Handeln im Ermessen des Individuums bleiben. Dies wirkt sich entsprechend auch auf die Messabsichten aus, bei denen de Haan et al. (2008, S. 195) dafür plädieren, nicht zu messen, ob solidarisches Handeln tatsächlich gezeigt wird, sondern nur, ob die Schüler/innen über die Voraussetzungen für ein solches Handeln verfügen und entsprechend handeln könnten, wenn sie wollten. Dabei können sie jedoch das Spannungsfeld letztlich nicht überzeugend auflösen, denn solange die Edukand(inn)en mehr oder weniger pauschal davon in Kenntnis gesetzt werden sollen,

„was es heißt, nachhaltig und gerecht zu handeln, und abschätzen können, welche Auswirkungen jeweils das nachhaltige und das nicht-nachhaltige, das gerechte und das nicht-gerechte Handeln für sie und für andere haben“ (de Haan et al. 2008, S. 123),

sind sie eben nicht zuverlässig frei in der Bewertung, da damit das, was „nachhaltig und gerecht“ ist, kaum als kontrovers dargestellt werden kann (vgl. Abschnitt 3.1.2).

*Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung*  
Ebenfalls allgemein auf BNE bzw. Globales Lernen bezogen sind die elf Kernkompetenzen, die im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung aufgestellt und dort fachspezifisch weiter ausdifferenziert werden (BMZ & KMK 2007). Auch hier werden Kompetenzen wie im Fall der Gestaltungskompetenz als Zusammenspiel aus kognitiven und nicht-kognitiven Leistungsdispositionen verstanden (BMZ & KMK 2007, S. 70). Ausformuliert werden sie, wie die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz, für den mittleren Bildungsabschluss, zusätzlich aber für den Abschluss der Primarstufe nach Klasse 4 (BMZ & KMK 2007, S. 71). Zwar geben auch die Autor(inn)en des Orientierungsrahmens an, dass sich die dort vorgeschlagenen Kernkompetenzen an die OECD-Schlüsselkompetenzen anschließen (BMZ & KMK 2007, S. 70), sie nutzen diese aber nicht wie de Haan et al. (2008) als Gliederungsstruktur.

Neben den OECD-Schlüsselkompetenzen knüpfen sie an den europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ an (BMZ & KMK 2007, S. 70), der acht Schlüsselkompetenzen identifiziert (siehe z.B. Europäische Gemeinschaften 2007). Mit der Einteilung der elf Kernkompetenzen in die drei Kompetenzbereiche „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ wählen die Autor(inn)en allerdings eine Struktur, die eher klassisch didaktisch anmutet (BMZ & KMK 2007, S. 72f.) und nicht direkt auf die genannten Schlüsselkompetenzkonzepte zurückverweist.

Die Autor(inn)en selbst vergleichen den Bereich „Erkennen“ mit dem Bereich „Interaktive Anwendung von Medien und Mittel“, den Bereich „Bewerten“ mit „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und den Bereich „Handeln“ mit „autonomer Handlungsfähigkeit“, wobei sie den OECD-Schlüsselkompetenzen „in allen drei Kompetenzbereichen eine deutlichere Handlungskomponente“ (BMZ & KMK 2007, S. 73) zuschreiben. Insbesondere die Zuordnung von „Bewerten“ zum „Interagieren in heterogenen Gruppen“ überzeugt aber ohne weitere Erklärung nicht, obwohl ähnliche Interpretationen bereits bei Gestaltungskompetenz zu finden waren.

Wie schon für die Gestaltungskompetenz dargestellt, birgt ein Kompetenzkonzept für den BNE-Bereich die Schwierigkeit, dass die genannten Teilkompetenzen für den deutlich stärker eingegrenzten Bereich des Urteilens über nachhaltigen Konsum sich unterschiedlich einschlägig darstellen. Manche Teilkompetenzen sind so abstrakt formuliert, dass sie sich nur schwer auf den konkreten Anwendungsbereich in einer individuellen Konsumsituation beziehen lassen. So mag es z.B. nützlich erscheinen, wenn Schüler/innen „gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen“ (BMZ & KMK 2007, S. 77), doch bleibt unklar, was das in der konkreten Konsumsituation bedeutet.

Ausdifferenziert in Bezug auf die einzelnen Fächer bedeutet dies z.B. für den Bereich Wirtschaft unter anderem, dass Schüler/innen „Auswirkungen der Globalisierung für den eigenen Haushalt und individuellen Konsum erkennen [können]“ (Krol & Zörner in BMZ & KMK 2007, S. 165). Im Bereich Biologie sollen die Schüler/innen dazu unter anderem

„an Beispielen aus den Bereichen Ernährung, Heilmittel und Kosmetika, Kleidung, Genuss die Rollen der Handelnden als Produzenten, Handelspartner und Konsumenten beschreiben“ (Mayer in BMZ & KMK 2007, S. 108) und in Geographie „die Abhängigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten des einzelnen Konsumenten in weltweiten Produktionsnetzen an Beispielen darstellen“ (Böhn in BMZ & KMK 2007, S. 121) können.

Das fachspezifische Herangehen erweist sich dabei einerseits als Chance, BNE in Schulen umzusetzen. Andererseits zeigt sich darin aber deutlich, wie unverbunden verschiedene durchaus zusammenhängende Aspekte eines Themas erarbeitet werden oder wie leicht wesentliche Aspekte unbeachtet bleiben könnten, weil sie außerhalb des unterrichteten Faches liegen. Fraglich ist, wie gut es Schüler(inne)n gelingt, die verschiedenen Perspektiven, z.B. in Bezug auf nachhaltigen Konsum, zu integrieren, wenn sie dabei nicht von ihren Lehrpersonen unterstützt werden.

Bei der Formulierung der Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens scheinen bildungspolitische Aushandlungsprozesse ausschlaggebend gewesen zu sein. Die Kompetenzen werden weder unter Rückgriff auf eine solide theoretische Basis noch empirisch hergeleitet oder geprüft. Selbstkritisch räumen die Autor(inn)en des Orientierungsrahmens ein, bei der Benennung der Kernkompetenzen handle es sich um einen „pragmatischen Kompromiss“ (BMZ & KMK 2007, S. 76), bei dem sich nicht alle Kriterien im Kompetenzmodell „angemessen berücksichtigen“ (BMZ & KMK 2007, S. 76) ließen. Das gelte „insbesondere für das Kriterium der Übersetzung von Kernkompetenzen bzw. Teilkompetenzen in überprüfbare Leistungsanforderungen“ (BMZ & KMK 2007, S. 76; zum selben Ergebnis kommen Scheunpflug & Uphues 2010, S. 88). Eine solche Berücksichtigung scheint sogar allenfalls bedingt gewünscht zu sein, da empfohlen wird, auch künftig, „nicht ausschließlich die Messbarkeit von Anforderungen“ (BMZ & KMK 2007, S. 76) zugrunde zu legen. Konstatiert wird ein „Spannungsverhältnis“ dieser Messbarkeit „zur Komplexität des Lernbereichs Globale Entwicklung“ (BMZ & KMK 2007, S. 76).

Obwohl der Skepsis gegenüber Messbarkeitsansprüchen zugestimmt werden kann (vgl. Abschnitt 3.3.1), bleibt bei diesem von den Autor(inn)en selbst so bezeichneten „pragmatischen Kompromiss“ (BMZ & KMK 2007, S. 76) zu kritisieren, dass es an theoretischer und empirischer Fundierung mangelt und damit unklar ist, inwiefern die Kompetenzformulierungen geeignet sind, tatsächlich ablaufende Prozesse zu beschreiben, zumal die Basis der Kompromissfindung nicht offengelegt wird: Wer hat mit wem welche Konzepte unter welchen Aspekten mit welchen Zielen wie und aus welchen Gründen diskutiert? Wie ist der Kompromiss zustande gekommen, welche Minderheitauffassungen wurden warum nicht berücksichtigt? Welche zeitlichen, finanziellen, strukturellen oder sonstigen Restriktionen bildeten das Framing des ausgehandelten Ergebnisses?

Wie de Haan et al. (2008) setzen sich auch die Autor(inn)en des Orientierungsrahmens explizit mit dem Überwältigungsverbot auseinander (BMZ & KMK 2007, S. 75). Was sie im Ergebnis im Hinblick auf die Kompetenzformulierungen und Erwartungen daraus ziehen, ist allerdings mindestens so wenig überzeugend, wie für Gestaltungskompetenz oben dargestellt. Im Kompetenzbereich Bewerten ist nach dem Orientierungsrahmen

„ein Bezug auf Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder erforderlich, die kritischer Reflexion unterzogen werden und dadurch auch Wege zu einer bewussten Identifikation öffnen“ (BMZ & KMK 2007, S. 75).

Dabei kann zwar

„das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, sein universaler Anspruch sowie seine normativen Einzelelemente hinterfragt, individuell interpretiert und weiterentwickelt werden“ (BMZ & KMK 2007, S. 75),

der Ausgang dieses Hinterfragens wird aber nicht komplett offen gelassen. Offen bleiben lediglich die Umsetzungsstrategien:

„im Bildungsprozess [sollte] deutlich werden, dass es sich bei dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung um einen international vereinbarten Orientierungsrahmen handelt, der an völkerrechtlich verbindliche Konventionen anschließt, die für das politische, gesellschaftliche und individuelle Handeln einen hohen Grad der Verbindlichkeit haben.“ (BMZ & KMK 2007, S. 75)

Die Autor(inn)en bezeichnen es als „unverzichtbar“, dass sich die Schüler/innen mit „grundlegenden Werten, vor allem mit denen, die als universale Menschenrechte verstanden werden können“ identifizieren (BMZ & KMK 2007, S. 75). Gleichzeitig enthalte der Kompetenzbereich Bewerten explizit die „kritische Reflexion“ sowie „das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte“ (BMZ & KMK 2007, S. 74). Den Widerspruch, der sich daraus ergibt, lösen die Autor(inn)en nicht auf. Die „kritische Reflexion“ (BMZ & KMK 2007, S. 74) hat keinen offenen Ausgang, denn der Bewertungsbereich ist gedacht als Fundament einer „Solidarität und Mitverantwortung für Mensch und Umwelt“ und eines entsprechenden Handelns (BMZ & KMK 2007, S. 74).

Lernenden ein bestimmtes Wertesystem so vermitteln zu wollen, dass sie es als „unverzichtbar“ anerkennen, ist mit einer (ergebnisoffenen) kritischen Reflexion dieses System unvereinbar – unabhängig davon, ob man eine solche Wertvermittlung als legitim betrachtet. Eine potenzielle Kollision mit den Regeln gegen Indoktrination wird im Orientierungsrahmen durchaus in Betracht gezogen, wenn es z.B. heißt, dass die nicht-kognitiven Voraussetzungen von Handlungsbereitschaft „nur dann unter strikter Einhaltung des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots“ (BMZ & KMK 2007, S. 75) berücksichtigt werden könnten, „wenn die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer mündigen Entscheidung nachhaltige Ziele verfolgen und sich an deren Umsetzung beteiligen“ (BMZ & KMK 2007, S. 76). Darin ist jedoch eher eine Problemanzeige als eine Lösung zu sehen, denn wie gut eine mündige Entscheidung von Lernenden über die nicht-offenen und potenziell auch wenig kritischen Reflexionen zu erreichen sein mag, darf bezweifelt werden. Die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens und die Gestaltungskompetenz nach de Haan stellen insofern zwar zwei klar unterschiedliche Konzepte dar, aber beide erweisen sich als ähnlich sperrig, wenn sie auf den Bereich des Urteilens über nachhaltigen Konsum bezogen werden sollen. Unabhängig von BNK zeigen die Kompetenzkonzepte zudem weitere Schwächen, die sich auch für andere Anwendungen nicht unmittelbar einsatzfähig erscheinen lassen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden nachfolgend einige davon aufgezählt:

- Inhaltlich passen die Kompetenzen (nur) bedingt auf das Urteilen über nachhaltigen Konsum. Fokus der vorgestellten Konzepte ist der gesamte Bereich von BNE / Globalem Lernen und damit ein Bereich, der wesentlich größer ist als der hier fokussierte. Entsprechend abstrakt formuliert sind die Teilkompetenzen. Es ist insofern unklar, welche Teilkompetenzen für das Urteilen über nachhaltigen Konsum eine Rolle spie-

len. Vorgeschlagene Ausdifferenzierungen oder Operationalisierungen passen (erwartungsgemäß) nur zum Teil. Sowohl die Gestaltungskompetenz als auch die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens werden in Teilkompetenzen untergliedert, die so anspruchsvoll formuliert sind, dass angezweifelt werden muss, ob Lehrkräfte und Schüler/innen diesen Ansprüchen gerecht werden können.

- Beide Konzepte sind zudem empirisch nicht fundiert, und die theoretische Basis, aus der die Kompetenzen abgeleitet werden, wirkt nicht konsistent, sondern – dem facettenreichen, transdisziplinären Gegenstand der BNE entsprechend – bestenfalls zusammengepuzzelt, selbst an den Stellen, wo sie überhaupt transparent gemacht wird.
- Darüber hinaus gelingt es beiden Konzepten nicht überzeugend, nicht-kognitive Merkmale wie Bereitschaften und Einstellungen einzubeziehen und trotzdem die Bildungsbemühungen von Indoktrination abzugrenzen.

Da allgemeine BNE-Kompetenzkonzepte offenbar aufgrund ihrer allgemeinen Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung zu wenig präzise Angaben zum Urteilen über nachhaltigen Konsum machen, könnte ein Konzept für einen Teilbereich von BNE-Kompetenz inhaltlich passender sein. Im Folgenden wird daher das Konzept der Bewertungskompetenz von Lauströer (2005) untersucht, das sie als Teilbereich des Rahmenmodells für Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Rost, Lauströer & Raack 2003 nach Lauströer 2005, Rost 2005 und Lauströer & Rost 2008) erstellt hat.

#### *Bewertungskompetenz als Teilbereich des Rahmenmodells für Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Dieses Rahmenmodell (Rost, Lauströer & Raack 2003, nach Lauströer 2005, S. 62f.; Lauströer & Rost 2008, S. 90) beruft sich explizit auf die funktionalistische Idee einer BNE, die Auftrag des Teilsystems Politik an die Pädagogik ist. Die Kompetenzen werden hier in die drei Bereiche „Wissen“, „Werte“ und „Handeln“ eingeteilt (Lauströer 2005, S. 63; Lauströer & Rost 2008, S. 90), womit sie den bisher vorgestellten Modellen strukturell nahe stehen, ohne aber direkt mit diesen verknüpft zu sein. Der Bereich Wissen wird abgedeckt durch die „Systemkompetenz“, der Bereich Werte durch die „Bewertungskompetenz“ und der Bereich Handeln durch die „Gestaltungskompetenz“ (Lauströer 2005, S. 63; Rost 2005, S. 15), die allerdings nicht gleich verstanden wird wie bei de Haan, sondern nur Handlungsaspekte abdecken soll (Lauströer & Rost 2008, S. 90). Da die Bewertungskompetenz für den Bereich des Urteilens über nachhaltigen Konsum am einschlägigsten ist, wird im Folgenden nur auf diese näher eingegangen.

Bewertungskompetenz wird bei Lauströer (2005, S. 63) und Rost (2005, S. 15f.) verstanden als „Fähigkeit [...], bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen“ und präzisiert als „Fähigkeit und Bereitschaft, die Abhängigkeit menschlichen Handelns von subjektiven Wertmaßstäben zu erkennen und eigene Wertvorstellungen bei komplexen Entscheidungen zu berücksichtigen“ (Rost, Lauströer & Raack 2003, S. 13 zitiert nach Lauströer 2005, S. 70; Lauströer & Rost 2008, S. 91). Sie soll helfen, Werte aus den unterschiedlichen Dimensionen der Nachhaltigkeit ebenso einzubeziehen wie verschiedene „kulturell bedingte Wertorientierungen“ (Lauströer & Rost 2008, S. 91). Die Schüler/innen sollen Gelegenheit erhalten, „persönliche Werte zu erkennen, auf ihre Konsistenz zu überprüfen, durch Abwägung von Alternativen zu stärken und in Übereinstimmung mit tatsächlichem Verhalten zu bringen“ (Rost 2005, S. 16 unter Bezug auf Rost, Lauströer & Raack 2003,



S. 12f.). Weiter ausdifferenziert, wie im Fall der Gestaltungskompetenz oder der Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens, wird die Bewertungskompetenz bei Lautröer (2005) nicht.

Inhaltlich betrachtet, trifft Lautröers Bewertungskompetenz insofern nur einen Teil der Herausforderungen von Urteilen über nachhaltigen Konsum. Dass der Umgang mit Komplexität und die Konstruktion von Handlungsoptionen nicht vorkommen, mag daran liegen, dass sie nicht der Bewertungs-, sondern der System- oder Gestaltungskompetenz zugeordnet wären. Aber auch im Bereich des Bewertens bleiben merklich inhaltliche Fragen offen: Welche Fähigkeiten für den Umgang mit Zielkonflikten und dilemmatischen oder gar polylemmatischen Entscheidungssituationen nötig sind, wird beispielsweise gar nicht angesprochen, obwohl auch sie wesentliche Herausforderungen beim Urteilen über nachhaltigen Konsum sind.

Da die Arbeitsgruppe von Rost das funktionalistische Verständnis von BNE ausdrücklich thematisiert, liegt es nahe, ihre Beschäftigung mit Wert- und Bewertungsfragen daraufhin zu untersuchen, wie sie Indoktrination zu vermeiden versuchen. Rost (2005, S. 16) betrachtet „inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit und Solidarität als zentrale Werte im Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung“, die im BNE-Konzept vorgegeben seien. Diese Werte sollen allerdings den Schüler(inne)n nicht vermittelt werden, sondern die Schüler/innen sollen lernen, auf Basis ihrer eigenen Wertvorstellungen zu entscheiden (Lautröer 2005, S. 191; Rost 2005, S. 17).

Rost (2005, S. 16f.) geht davon aus, dass BNE Schüler/innen mit ihnen zumindest zum Teil unbekannten Werten konfrontiere. Auch wenn vorgegeben wird, keine Werte vermitteln zu wollen, sollte dies jedoch nicht als unentschiedener Standpunkt missverstanden werden. Rosts Position wird klar, wenn er z.B. formuliert: „Durch das Aufzeigen globaler Zusammenhänge und Fakten werden sie dafür sensibilisiert – und im besten Fall auch motiviert – ihr Wertsystem zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.“ (Rost 2005, S. 17) Wenn die Veränderung den besten Fall darstellt, dann scheinen die bisherigen Werte schlechter als die neu präsentierten zu sein. Ähnliche Absichten zeigen sich bei Lautröer (2005, S. 189), die den Diskussionsteil ihrer Dissertation damit einleitet, zu fragen:

„Ist es möglich, Jugendliche durch BfNE dazu zu bewegen, das Leitbild Nachhaltige Entwicklung an- sowie dessen Wertvorstellungen zu übernehmen? Und lässt sich dadurch ihre Bereitschaft erhöhen, bei zukünftigen Konsumentscheidungen Nachhaltigkeitsaspekte zu berücksichtigen?“ (Lautröer 2005, S. 189)

Damit scheint das Ziel doch – dem funktionalistischen Verständnis von BNE gemäß – zu sein, dass Jugendliche solche Werte als ihre eigenen (an)erkennen (lernen), die zum Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung passen. Auch wenn Rost (2005) und Lautröer (2005) offenen Druck ablehnen, ja Rost (2005, S. 17) sogar angibt, es sei „nicht das Ziel, dass alle Lernenden zu derselben Bewertung gelangen und schon gar nicht notwendigerweise zu der, die die Lehrperson hat“, legen die anderen Aussagen nahe, dass eine kontroverse Behandlung der Bewertungsfragen nicht angestrebt wird. Die verschiedenen explizierten Ziele wirken in diesem Punkt widersprüchlich. Es scheint eher um den Weg zu gehen, auf dem die Werte den Schüler(inne)n nahe gebracht werden (wertklärend statt direkt wertvermittelnd).

Lautröer (2005) geht empirisch vor. Sie untersucht am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Massentourismus als Syndrom globalen Wandels, inwieweit die angegebenen

urlaubsbezogenen Werte der Schüler/innen mit ihren Reisebewertungen und einer Reiseauswahl korrespondieren (Lauströer & Rost 2008). Dafür nutzt sie ein Pre-Posttest-Design mit 142 Schüler(inne)n in insgesamt 6 Schulklassen (Lauströer 2008, S. 93), bei dem sie alle Variablen über Fragebogen erhebt (Lauströer 2005, S. 119ff.), diese hauptsächlich quantitativ auswertet und ergänzend auf Gruppeninterviews zurückgreift (vgl. Lauströer 2005, S. 113ff.; Lauströer & Rost 2008, S. 93ff.). Ihre Arbeit ist von Anfang an auf Kompetenzmessbarkeit und Treatmentevaluation ausgerichtet und präzisiert nicht, welche Herausforderungen eine solche Bewertungsentscheidung im Detail an die Schüler/innen stellt.

Methodisch beschreitet Lauströer (2005) damit einen anderen Weg als de Haan et al. (2008) und BMZ und KMK (2007). Lauströers Konzept lässt sich offenbar empirisch nutzen, andererseits präzisiert sie aber nicht, was bei einer Bewertungsentscheidung abläuft, so dass die Prozesse weder besser verstanden noch weiter aufgeklärt werden können. Auch inhaltlich passt Lauströers Bewertungskompetenz nur zum Teil besser als Gestaltungskompetenz und Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens, da sie einerseits zwar weniger unübersichtlich ist, aber andererseits wesentliche Aspekte – sogar innerhalb des Bewertungsbereichs – unberücksichtigt lässt.

Normativ haften Lauströers Bewertungskompetenz also ähnliche Probleme an wie der Gestaltungskompetenz und den Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens. Obwohl sich die betreffenden Autor(inn)en explizit mit dieser Schwierigkeit auseinandersetzen, die daraus entsteht, dass ein normatives Konzept wie „nachhaltige Entwicklung“ zum Ziel von Bildungsbestrebungen und zur Grundlage von Kompetenzformulierungen gemacht wird, präsentieren sie keine überzeugende Lösung. Interessant erscheint daher, wie sich das Urteilen über nachhaltigen Konsum einordnen lässt in Konzepte, die nicht auf der Idee einer nachhaltigen Entwicklung als normativer Dimension aufbauen, sondern deren sachliche/inhaltliche Perspektive für Konsumurteile relevant sein könnte.

### 3.3.2.2 *Fachlich orientierte Kompetenzkonzepte*

Wenn nachhaltiger Konsum verschiedene Dimensionen von Nachhaltigkeit (z.B. die ökologische, soziale, ökonomische, politische) berücksichtigen soll, kommen als relevante Kompetenzkonzepte die Konzepte derjenigen Fächer in Betracht, die sich mit solchen Fragen in der Schule vorrangig beschäftigen. Da Nachhaltigkeit so facettenreich ist, wären aus (fast) allen Fächern überzeugende Verbindungen zu nachhaltigem Konsum herstellbar. Diese Darstellung muss sich aber auf einige geeignete Perspektiven beschränken, um exemplarisch aufzuzeigen, auf welchen fachlichen Grundlagen eine Urteilskompetenz zu nachhaltigem Konsum aufbauen könnte.

Als fachlich orientierte Kompetenzkonzepte, die für BNK relevant sind, werden

- Ökonomische Kompetenz,
- Politikkompetenz,
- Naturwissenschaftliche Kompetenz und
- Geographische Kompetenz

betrachtet.

Für Konsum als primär wirtschaftliches Thema steht zu vermuten, dass die Kompetenzen und Standards ökonomischer Bildung relevant sind, wie sie z.B. von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) (DeGöB 2004, S. 8) oder von Seeber, Retzmann, Remmele und Jongebloed (2012) formuliert wurden. Wegen der politischen

Dimensionen nachhaltigen Konsums sollen auch Kompetenzen der politischen Bildung untersucht werden, wie sie u.a. von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) herausgegeben werden (GPJE 2004, S. 21 ff.).

Darüber hinaus sind naturwissenschaftliche und geographische Kenntnisse notwendig, um die Bedingungen und Wirkungen verschiedener Konsumhandlungen erkennen und einschätzen zu können, auch in unterschiedlicher räumlicher (und zeitlicher) Distanz. Es sollten deshalb naturwissenschaftliche und geographische Kompetenzkonzepte berücksichtigt werden, wie sie z.B. von Hostenbach et al. (2011) und der Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) erarbeitet wurden (DGfG 2012). Da sich die jeweiligen Kompetenzen auf das gesamte Fach beziehen und damit deutlich weiter gefasst sind als Urteile über nachhaltigen Konsum, werden nach einer kurzen jeweiligen Einführung nur diejenigen Aspekte vertieft, die für die gesuchte Urteilskompetenz als besonders interessant eingestuft werden.

### *Ökonomische Kompetenz*

Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) veröffentlichte 2004 Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen (DeGöB 2004). Diese Kompetenzen und Standards wurden von der DeGöB seither nicht neu aufgelegt, wohl aber von einzelnen Wissenschaftler(inne)n weiterentwickelt (Retzmann 2011, S. 16). Retzmann (2011, S. 17) kritisiert, dass den von der DeGöB formulierten Kompetenzen und Standards „kein elaboriertes, theoretisch fundiertes und empirisch bewährtes Kompetenzmodell“ zu Grunde liege. Außerdem seien Standards und Kompetenzen inkonsistent zugeordnet, Domänen nicht klar abgegrenzt und Kompetenzen teils unvollständig beschrieben (Retzmann 2011, S. 17). Im Folgenden wird daher als eine Art (semi)offizieller Standpunkt das Konzept der DeGöB (2004) vorgestellt und ergänzt durch die vorgeschlagenen Standards und Kompetenzen ökonomischer Allgemeinbildung von Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed (2012) als exemplarische Weiterentwicklung. Dabei können beide Konzepte nicht umfassend dargestellt und gewürdigt, sondern nur in den für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekten beleuchtet werden.

Die DeGöB (2004, S. 6f.) unterscheidet fünf „Kompetenzbereiche der ökonomischen Bildung“ und formuliert dazu je drei bis sechs Standards für den mittleren Bildungsabschluss (DeGöB 2004, S. 8f.). Einen Überblick über die Kompetenzbereiche und Beispiele für Standards gibt Tabelle 14:

**Tab. 14:** Kompetenzbereiche und Beispiele für passende Standards aus den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (Kompetenzen der ökonomischen Bildung der DeGöB 2004, Zitate S. 8f., eigene Darstellung)

Kompetenzbereich	Passende Beispiele aus den Standards
„Entscheidungen ökonomisch begründen“	<p>„Konsum-, Vorsorge-, Spar- und Berufswahlentscheidungen treffen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mit Blick auf eigene Bedürfnisse, rechtliche Rahmenbedingungen und auf sie einwirkende Einflüsse</li> <li>• unter Abwägung von Gegenwarts- und Zukunftsinteressen</li> <li>• unter Nutzung von Information und Beratung“</li> </ul>

Kompetenzbereich	Passende Beispiele aus den Standards
<b>„Handlungssituationen ökonomisch analysieren“</b>	„Entscheidungssituationen in Haushalt, Unternehmen und Staat unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten analysieren“ „Einkommensquellen und Einkommensverwendung von Haushalten quantifizieren, Einflussfaktoren des Konsumentenverhaltens sowie verfügbares Einkommen und Handlungsspielräume bestimmen“
<b>„Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“</b>	„Formen, Funktionen und Wirkungen der Preisbildung am Beispiel von Güterpreisen, Löhnen und Zinsen erklären“
<b>„Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten“</b>	„Rechte zum Schutz von Verbrauchern, Arbeitnehmern, Eigentümern und Umwelt sowie zur sozialen Sicherung erläutern und mögliche Veränderungen beurteilen“
<b>„Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen“</b>	„Probleme und Folgen ökonomischer Entwicklungen und Maßnahmen identifizieren, Zielkonflikte bestimmen und nach ökonomischen, sozialen und ökologischen Kriterien bewerten“ „Verteilung von Gütern und Einkommen nach Kriterien der Leistungs- und Bedarfsgerechtigkeit sowie der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit beurteilen“

Erwartungsgemäß erweist sich nur ein Teil dieser Standards als einschlägig für das Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums. Einige Standards wirken zu theoretisch oder akademisch, um für die hier gesuchte Urteilskompetenz nötig zu sein, wie z.B. „den Lebenszyklus ausgewählter Produkte (von der Einführung bis zur Entsorgung) mit ökonomischen Begriffen erläutern“ (DeGöB 2004, S. 8). So ist es z. B. für nachhaltigen Konsum zwar wichtig, die angesprochenen Produktlebenszyklen zu berücksichtigen, aber sie müssen dafür nicht zwangsläufig „mit ökonomischen Begriffen erläutere[t]“ (DeGöB 2004, S. 8) werden können.

Unmittelbar relevant für das Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums erscheint dagegen z.B. im Kompetenzbereich „Entscheidungen ökonomisch begründen“ der Standard

- „Konsum-, Vorsorge-, Spar- und Berufswahlentscheidungen treffen
- mit Blick auf eigene Bedürfnisse, rechtliche Rahmenbedingungen und auf sie einwirkende Einflüsse
  - unter Abwägung von Gegenwarts- und Zukunftsinteressen
  - unter Nutzung von Information und Beratung“ (DeGöB 2004, S. 8).

Vor allem der Standard, Konsumententscheidungen „unter Abwägung von Gegenwarts- und Zukunftsinteressen“ (DeGöB 2004, S. 8) zu treffen, deckt einen wesentlichen Aspekt nachhaltigen Konsums ab. Allerdings geht aus der Formulierung nicht klar hervor, ob er über eine planungsrationale Nachhaltigkeit hinausgehend verstanden werden soll.

Bei der Kompetenz „Handlungssituationen ökonomisch analysieren“ (DeGöB 2004, S. 8) könnten die Standards „Entscheidungssituationen in Haushalt, Unternehmen und Staat unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten analysieren“ (DeGöB 2004, S. 8) und „Einkommensquellen und Einkommensverwendung von Haushalten quantifizieren, Einflussfaktoren des

Konsumentenverhaltens sowie verfügbares Einkommen und Handlungsspielräume bestimmen“ (DeGöB 2004, S. 8) zu Urteilen über nachhaltigen Konsum passen. Auch bei nachhaltigem Konsum gilt es, die jeweilige Handlungssituation ökonomisch zu analysieren, wozu aus ökonomischer Perspektive Kosten-Nutzen-Abwägungen sinnvoll sind, und es sollte bekannt sein, wovon das Verhalten von Konsument(inn)en beeinflusst werden kann. Hier zeigt sich aber deutlich, dass sich die Überlegungen nur auf Konsum im Allgemeinen beziehen und der normative Hintergrund der Nachhaltigkeit keine Rolle spielt.

Die Relevanz des Kompetenzbereichs „Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“ (DeGöB 2004, S. 8) wird hauptsächlich wegen des verwendeten Operators eingeschränkt: Ökonomische Systemzusammenhänge zu *verstehen* und auf diesem Verständnis aufbauend mit ihnen *umgehen* zu können, dürfte für einen nachhaltigen Konsum und die Urteile darüber wichtiger sein als die Fähigkeit, diese Zusammenhänge zu *erklären*, was eher wie eine Prüfungsanforderung anmutet. So verweist z.B. der Standard „Formen, Funktionen und Wirkungen der Preisbildung am Beispiel von Güterpreisen, Löhnen und Zinsen erklären“ (DeGöB 2004, S. 8) auf einen interessanten Aspekt, aber für das Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums ist das Verstehen zugrundeliegender Zusammenhänge zwar sehr hilfreich, ein *Erklären* können jedoch nur bedingt erforderlich, etwa für das argumentative Vertreten der eigenen Position in ausgewählten, wirtschaftsnah ausgerichteten Sozialkonstellationen.

Der Kompetenzbereich „Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten“ klingt zunächst für den BNE-Bereich insgesamt sehr passend, setzt doch das Mitgestalten an der gleichen Stelle an wie die Gestaltungskompetenz (de Haan et al. 2008). So wie er allerdings in DeGöB (2004, S. 7) ausdifferenziert wird, bezieht er sich auf wirtschaftsbürgerliche Aktivitäten und kennzeichnet den Übergang vom wirtschaftlichen ins politische Feld. Standards wie „Rechte zum Schutz von Verbrauchern, Arbeitnehmern, Eigentümern und Umwelt sowie zur sozialen Sicherung erläutern und mögliche Veränderungen beurteilen“ (DeGöB 2004, S. 9) betreffen aber den Bereich nachhaltigen Konsums und geben Hinweise auf Handlungsebenen außerhalb des individuellen Konsumbereichs.

Im Kompetenzbereich „Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen“ (DeGöB 2004, S. 7) werden Verteilungskonflikte, ethische Verantwortung und notwendiger Perspektivenwechsel angesprochen. Hier geht der ökonomische Bereich in den ethischen über. Klar einschlägig für das Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums ist der in diesem Bereich verortete Standard „Probleme und Folgen ökonomischer Entwicklungen und Maßnahmen identifizieren, Zielkonflikte bestimmen und nach ökonomischen, sozialen und ökologischen Kriterien bewerten“ (DeGöB 2004, S. 9). Zu gerechtigkeits sensitiven Nachhaltigkeitskonzepten passt der Standard „Verteilung von Gütern und Einkommen nach Kriterien der Leistungs- und Bedarfsgerechtigkeit sowie der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit beurteilen“ (DeGöB 2004, S. 9).

Aufgrund der oben genannten Kritik an den DeGöB-Bildungsstandards schlägt Retzmann (2011, S. 19f.) ein alternatives Modell der ökonomischen Kompetenz vor. Er unterscheidet die drei Kompetenzbereiche „Entscheidung und Rationalität“, „Beziehung und Interaktion“ sowie „Ordnung und System“ und differenziert sie in je drei Teilkompetenzen aus. Dieses Modell wird von Seeber et al. (2012) weiter ausgeführt. Für den mittleren Bildungsabschluss werden dort zu jeder Teilkompetenz drei bis vier Standards formuliert. Auch hier passen erwartungsgemäß nicht alle für den Bereich formulierten Standards zu

Urteilen über nachhaltigen Konsum, was ausdrücklich keine Aussage über ihre lebenspraktische oder fachliche Bedeutung darstellen soll. Tabelle 15 führt die Kompetenzbereiche mit Beispielen für BNK relevante Teilkompetenzen und Standards auf.

**Tab. 15:** Beispiele für Teilkompetenzen und Standards aus den Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung (Seeber et al. 2012, S. 106ff.), die zum Urteilen über nachhaltigen Konsum passen (eigene Darstellung mit Zitaten aus Seeber et al. 2012, S. 106ff.)

Kompetenzbereich	Teilkompetenz (Beispiele)	Passende Beispiele aus den Standards
<b>„Entscheidung und Rationalität“</b>	„Situationen analysieren“	„ermitteln die Handlungsmöglichkeiten und –beschränkungen in komplexen Entscheidungssituationen von Verbrauchern und Erwerbstätigen“
	„Handlungsalternativen bewerten“	„prüfen wirtschaftliche Entscheidungen auf nicht-intendierte, kurz- und langfristige Neben- und Fernwirkungen“
	„Handlungsmöglichkeiten gestalten“	„prüfen entscheidungsrelevante Informationen - auch unter Berücksichtigung ihrer Quellen und Erkenntnismethoden - auf Objektivität, Zuverlässigkeit und Plausibilität“
<b>„Beziehung und Interaktion“</b>	„Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten“	„erklären und bewerten individuelle und kollektive Kooperationsmöglichkeiten und -probleme auch unter Zuhilfenahme einfacher ökonomischer Modellannahmen (z.B. Allmendeproblem) und unter Hinzuziehung von Kosten-Nutzen-Analysen“
	„Interessenkonstellationen analysieren“	„beschreiben Unternehmensformen und deren Organe sowie die Interessen von Mitarbeitern, Teilhabern und Unternehmern“
<b>„Ordnung und System“</b>	„Politik ökonomisch beurteilen und gestalten“	„bewerten wirtschaftliche Regeln und Zusammenhänge mit Blick auf die Kriterien Effizienz, Freiheit, Gerechtigkeit und / oder Nachhaltigkeit“
		„bewerten ihre Handlungsmöglichkeiten als Wirtschaftsbürger in typischen Rollen“

Für das Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums erscheint der Bereich „Entscheidung und Rationalität“ passend, der sich in die Teilkompetenzen „Situationen analysieren“, „Handlungsalternativen bewerten“ und „Handlungsmöglichkeiten gestalten“ (Seeber et al. 2012, S. 106) untergliedert. Das bestätigt sich mit Blick auf die dazu vorgeschlagenen Standards:

Dass Schüler/innen als ein Standard zur Teilkompetenz „Situationen analysieren“ lernen sollen, wie man „Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen in komplexen Entscheidungssituationen von Verbrauchern und Erwerbstätigen [ermitteln]“ (Seeber et al. 2012,

S. 106) kann, passt ebenso, wie dass sie als ein Standard zur Teilkompetenz „Handlungsalternativen bewerten“ gefordert sind, „wirtschaftliche Entscheidungen auf nicht-intendierte, kurz- und langfristige Neben- und Fernwirkungen [prüfen]“ (Seeber et al. 2012, S. 106) zu können. Auch dass sie als ein Standard zur Teilkompetenz „Handlungsmöglichkeiten gestalten“ „entscheidungsrelevante Informationen - unter Berücksichtigung ihrer Quellen und Erkenntnismethoden - auf Objektivität, Zuverlässigkeit und Plausibilität [prüfen]“ (Seeber et al. 2012, S. 106) sollen, ist im hier untersuchten Zusammenhang interessant. Vom kritischen Umgang mit Informationen, über die verschiedenen Auswirkungen von Konsumhandlungen bis hin zu Möglichkeiten und Grenzen von Entscheidungen im Konsumbereich sind damit verschiedene Felder abgedeckt, die für Urteile über nachhaltigen Konsum wichtig sind.

Die Standards, die zum Kompetenzbereich „Beziehung und Interaktion“ formuliert wurden, sind weniger passend, was wiederum vor allem an den Operatoren liegt. So zählt z.B. das in Standard B 2.3 angesprochene Allmendeproblem zweifellos zum Umfeld nachhaltigen Konsums, aber für Urteile über nachhaltigen Konsum kommt es nicht unmittelbar darauf an, dass Schüler/innen „individuelle und kollektive Kooperationsmöglichkeiten und -probleme auch unter Zuhilfenahme einfacher ökonomischer Modellannahmen [erklären]“ (Seeber et al. 2012, S. 108) können, wie dort gefordert wird – zumindest solange sie ihre Entscheidung nicht legitimieren müssen. Auch mag es durchaus relevant sein, dass Schüler/innen sich Vorstellungen von den „Interessen von Mitarbeitern, Teilhabern und Unternehmern“ (Standard B 1.3, Seeber et al. 2012, S. 108) machen können, ohne dass sie aber in der Lage sein müssten „Unternehmensformen und deren Organe“ (Standard B 1.3, Seeber et al. 2012, S. 108) zu beschreiben, wie der Standard es vorsieht.

Die Standards des Kompetenzbereichs „Ordnung und System“ wirken mindestens ebenso abstrakt und von fachwissenschaftlichen Strukturen geprägt. Interessant für das Urteilen über nachhaltigen Konsum erscheint hier vornehmlich die Teilkompetenz „Politik ökonomisch beurteilen und gestalten“ (Seeber et al. 2012, S. 109). Diese bietet eine ökonomische Perspektive auf politisch-gestaltende Aspekte. Zu den zugeordneten Standards gehört, dass die Schüler/innen „wirtschaftliche Regeln und Zusammenhänge mit Blick auf die Kriterien Effizienz, Freiheit, Gerechtigkeit und / oder Nachhaltigkeit“ (Seeber et al. 2012, S. 109) ebenso bewerten können wie „ihre Handlungsmöglichkeiten als Wirtschaftsbürger in typischen Rollen“ (Seeber et al. 2012, S. 109).

Müller-Christ (in de Haan et al. 2008, S. 198f.) macht darauf aufmerksam, dass neben dem (gängigen) erwerbsökonomischen Herangehen, dessen Zweck die „Wertschöpfung“ (de Haan et al. 2008, S. 199) sei, in die ökonomische Kompetenz ein haushaltsökonomisches Herangehen integriert werden müsse, das auf „Daseinsvorsorge“ (de Haan et al. 2008, S. 199) ausgerichtet sei. Dem effizienten Kombinieren von Produktionsfaktoren wird so die Balance von Ressourcenverbrauch und -nachschub entgegengestellt (de Haan et al. 2008, S. 199). Müller-Christ hält es zwar für möglich, die bisher aufgestellten Kompetenzen beispielsweise der DeGöB (2004) um diese haushaltsökonomische Perspektive zu erweitern, die das Effizienzkriterium relativiert, geht aber nicht davon aus, dass dies bereits integriert wäre (Müller-Christ in de Haan et al. 2008, S. 198).

Zu einer „umfassende[n] ökonomische[n] Kompetenz“, die haushaltsökonomisches Denken einschließt, gehört für Müller-Christ auch die Dilemmakompetenz (de Haan et al. 2008, S. 201 ff.), die hier näher beleuchtet werden soll. Der Autor setzt, von einem Mana-

gement-Hintergrund kommend, bei Entscheidungen im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung an und formuliert in de Haan et al. (2008, S. 137) ein Konzept für diese Kompetenz. Er geht davon aus, dass Individuen und Institutionen im Nachhaltigkeitskontext in

„ihren Entscheidungen dilemmatische Alternativen berücksichtigen, eine langfristige Perspektive einnehmen können und letztlich die moralische Fähigkeit besitzen [müssen], konstruktive Abwägungsprozesse zu gestalten“ (de Haan et al. 2008, S. 195).

Dabei bezieht er sich ausdrücklich (zumindest unter anderem) auf den Konsumbereich, den er als „Wirkungsfeld“ beschreibt, „indem die erforderlichen Kompetenzen täglich erprobt und auf die Probe gestellt werden“ (de Haan et al. 2008, S. 195). In diesem Handlungskontext konkurrieren planungsrationale und gerechtigkeitssensitive Nachhaltigkeitsbewägungen mit anderen konsumrelevanten Aspekten (de Haan et al. 2008, S. 195).

„Konsumentenhandeln, das nachhaltig sein soll, erfordert zum einen die Einsicht in die Notwendigkeit, die Substanz des Wirtschaftens zu erhalten, und zum anderen die Bereitschaft, Trade-Offs zu akzeptieren und zu legitimieren, Trade-Offs, die dadurch entstehen, dass z.B. bei einem begrenzten frei verfügbaren Einkommen die höheren Preise einer umwelt- und sozialverträglichen Einkaufsweise zu einer Reduzierung der konsumierbaren Menge führen.“ (de Haan et al. 2008, S. 195f.)

Müller-Christ (2010, S. 277; de Haan et al. 2008, S. 127) betrachtet Entscheidungsprobleme als Fragen der Mittel- und Ressourcenzuweisung. Dilemmatisch sind solche Entscheidungssituationen, wenn „bezogen auf ein avisiertes Ziel zwei sich gegenseitig ausschließende, widersprüchliche Handlungen ausgeführt werden müssen (Neuberger 1995:535)“ (de Haan et al. 2008, S. 126), nicht beide Ziele gleichzeitig verfolgbar sind und keine dritte Alternative besteht (de Haan et al. 2008, S. 127). In einem planungsrationalen Nachhaltigkeitsverständnis konkurrieren „Jetzt-für-Jetzt-Präferenzen“ – also Entscheidungen für einen gegenwärtigen Nutzen – mit „Jetzt-für-Dann-Präferenzen“, bei denen der erwartete Nutzen in die Zukunft verschoben wird, wie beispielsweise bei Vorsorgemaßnahmen (de Haan et al. 2008, S. 127).

Die meisten Ressourcen (z.B. Geld, Zeit, Arbeitskraft) können nicht gleichzeitig für beide Präferenzarten eingesetzt werden, wodurch eine Entscheidung für einen bestimmten Mitteleinsatz gleichzeitig die Entscheidung gegen einen anderen Mitteleinsatz ist (de Haan et al. 2008, S. 127)<sup>105</sup>. Planungsrationales nachhaltiges Verhalten betrachtet Müller-Christ als „ökonomisches Verhalten [...], welches aber nicht der effizienzrationalen Begründung folgt, sondern der haushaltsökonomischen Rationalität (Müller-Christ 2001)“ (de Haan et al. 2008, S. 128). Obwohl sich beide Sichtweisen ergänzen können, produzieren sie in konkreten Entscheidungssituationen häufig Dilemmata (de Haan et al. 2008, S. 128), die aus Müller-Christ's Sicht Dilemmakompetenz erfordern.

Er unterscheidet vier kognitive und zwei non-kognitive Komponenten einer Dilemmakompetenz (de Haan et al. 2008, S. 137). Die vier kognitiven Komponenten sind „die Bewältigungsformen von Dilemmata kennen“, „Prozesse zur Legitimation von Trade-Offs

<sup>105</sup> So kann z.B. die Zeit, die bei einer zahnärztlichen Vorsorgeuntersuchung verbracht wird (Jetzt-für-Dann-Präferenz), nicht gleichzeitig mit der Freundin beim Eis-Essen (Jetzt-für-Jetzt-Präferenz) verbracht werden. Dabei bleibt die in der Realität wohl häufiger auftretende Überschneidung verschiedener Präferenzarten noch außen vor. Wenn das Eis-Essen ungleich mehr für die notwendige Regeneration der Arbeitskraft tut (andere Jetzt-für-Dann-Präferenz) als der Zahnarztbesuch, stehen sich gar verschiedene Jetzt-für-Dann-Präferenzen und Jetzt-für-Jetzt-Präferenzen gegenüber.



gestalten können“, „Entscheidungsprozesse in Dilemma-Situationen strukturieren zu können“ und „Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit, Informationsverarbeitungsprozesse mit widersprüchlichen Informationen gestalten zu können“ (de Haan et al. 2008, S. 137). Dazu kommen als nicht-kognitive Komponenten eine „Ausgeprägte Ambivalenztoleranz als emotionale Bereitschaft, widersprüchliche Problemdefinitionen zuzulassen“ und die „Bereitschaft, Nicht-Erreichbares zu akzeptieren (Trade-Offs)“ (de Haan et al. 2008, S. 137).<sup>106</sup>

**Tab. 16:** Komponenten der Dilemmakompetenz nach Müller-Christ (de Haan et al. 2008, S. 137) (eigene Darstellung)

Kognitive Komponenten	Nicht-kognitive Komponenten
„die Bewältigungsformen von Dilemmata kennen“	„Bereitschaft, Nicht-Erreichbares zu akzeptieren (Trade-Offs)“
„Prozesse zur Legitimation von Trade-Offs gestalten können“	
„Entscheidungsprozesse in Dilemma-Situationen strukturieren zu können“	„Ausgeprägte Ambivalenztoleranz als emotionale Bereitschaft, widersprüchliche Problemdefinitionen zuzulassen“
„Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit, Informationsverarbeitungsprozesse mit widersprüchlichen Informationen gestalten zu können“	

Um ein Dilemma zu bewältigen, muss eine Person nach diesem Modell wissen, wie sich Dilemmata bewältigen lassen. Müller-Christ unterscheidet dabei geeignete Bewältigungsformen (Sequenzialisieren, Segmentieren und Balancieren) und ungeeignete Bewältigungsformen (Negieren, Ignorieren und Abstrahieren) (de Haan et al. 2008, S. 138ff.). Das Bewältigen eines Dilemmas erfordert mehrere Entscheidungen, in denen verschiedene Trade-Offs vorgenommen werden (vgl. de Haan et al. 2008, S. 130), was Personen in Entscheidungssituationen häufig schwer fällt (vgl. de Haan et al. 2008, S. 131f.). Sie benötigen dafür auf nicht-kognitiver Ebene die „Bereitschaft, Nicht-Erreichbares zu akzeptieren“.

Interessanterweise sieht Müller-Christ die zweite notwendige Fähigkeit auf kognitiver Ebene darin, Trade-Offs zu legitimieren, nicht etwa nur Trade-Offs vorzunehmen. Unter Legitimation versteht er die „Erlaubnis, eine bestimmte Handlung ausführen zu dürfen“ (de Haan et al. 2008, S. 129). Es geht also darum, einen Trade-Off vor anderen Menschen so zu vertreten, dass diese erlauben bzw. akzeptieren, dass dem jeweils anderen Ziel die Ressourcen nicht zugewiesen wurden (vgl. de Haan et al. 2008, S. 129). Dies passt zur

<sup>106</sup> Sowohl der Begriff der Ambiguitätstoleranz als auch der Begriff der Ambivalenztoleranz werden hier in besonderer Weise gebraucht: Zum einen werden Fähigkeit und Bereitschaft in den beiden Begriffen getrennt, zum anderen wird dem Toleranzbegriff ein konstruktiver Aspekt verliehen, indem er das „Gestalten“ mit umfassen soll, anders als beispielsweise in Dorsch's Psychologischem Wörterbuch, wo Ambiguitätstoleranz erklärt wird mit „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis nehmen und ertragen können“ (Häcker & Stapf 2009, S. 33).

Erkenntnis der deskriptiven Entscheidungstheorie, dass Menschen geneigt sind, eine Option zu wählen, die sich leicht rechtfertigen lässt, auch wenn sie nicht die erstrebenswertesten Konsequenzen zu haben scheint (vgl. de Haan et al. 2008, S. 132).

Die Fähigkeit, „Entscheidungsprozesse in Dilemma-Situationen strukturieren zu können“ führt Müller-Christ nicht explizit aus. Da er „Trade-Offs als Kernproblem dilemmahafter Entscheidungsprozesse“ (de Haan et al. 2008, S. 128) bezeichnet, ist zu vermuten, dass die Fähigkeit (zumindest auch) auf den Umgang mit Trade-Offs bezogen ist. Als verschiedene logische Möglichkeiten, mit Trade-Offs umzugehen, nennt er die Aufgabe eines der Ziele, eine einseitige oder beidseitige „Anspruchsnivellierung“ oder eine intensivere Nutzung der einzelnen Ressourceneinheiten (de Haan et al. 2008, S. 134f.; Müller-Christ 2010, S. 282f.).

Um mit Widersprüchen umgehen zu können, wie sie in dilemmatischen Entscheidungssituationen auftreten, benötigen Menschen auch Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz. Ambivalenztoleranz oder -intoleranz erscheinen auf emotionaler Ebene notwendig, um Widersprüche zu akzeptieren, statt sie zu negieren oder zu ignorieren (Müller-Christ 2010, S. 297f.). Um akzeptierte Widersprüche auch sinnvoll zu bewältigen, ist Ambiguitätstoleranz nötig (Müller-Christ 2010, S. 297f.). Müller-Christ (2010, S. 296) versteht sie „als steuerndes Regulativ der Aufnahme-, Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse von Informationen in widersprüchlichen Situationen“, die bereichsspezifisch ausgeprägt sei.

Wie erwartet, lassen sich eine Reihe ökonomischer Kompetenzen gut auf das Urteilen über nachhaltigen Konsum beziehen. Obwohl sich der Umgang mit Komplexität in Ansätzen hier verorten lässt, bleibt dieser Aspekt aber deutlich ausbaufähig. Das Bewerten und Konstruieren von Handlungsoptionen, wie es für ein Urteilen über nachhaltigen Konsum als notwendig zu erachten ist, findet sich in den vorgestellten ökonomischen Kompetenzen wieder. Gleichzeitig sind die für die ökonomische Bildung insgesamt formulierten Kompetenzen weiter gefasst als für das Urteilen über nachhaltigen Konsum nötig und nicht besonders darauf abgestimmt, sodass sie keine umfassende Orientierung bieten können, um Bildungsprozesse danach anzuregen und zu fördern.

Speziell im Hinblick auf den Nachhaltigkeitsbereich erweisen sich die gängigen Konzepte ökonomischer Bildung inhaltlich als ergänzungsbedürftig (vgl. de Haan et al. 2008, S. 198). Hier bietet Müller-Christ's Dilemmakompetenz einen interessanten Zugang, der insbesondere dadurch besticht, dass er für ökonomische Entscheidungen mit dem Anspruch der Nachhaltigkeit entwickelt wurde. Ein Vorzug der Dilemmakompetenz für den hier angestrebten Zweck ist, dass Müller-Christ für die Anwendung seines Konzepts explizit Management- und private Konsumsituationen im Blick hat.

Normativ weisen die Kompetenzen der ökonomischen Bildung weniger Schwierigkeiten auf als die aus dem BNE-Bereich. Sowohl die Kompetenzen und Standards der DeGöB (2004) als auch die von Seeber et al. (2012) konzentrieren sich auf die kognitiven Aspekte der ökonomischen Kompetenz. „Nachhaltigkeit“ wird zwar erwähnt (z.B. DeGöB 2004, S. 9; Seeber et al. 2012, S. 109), spielt aber keine leitende Rolle. Obwohl sie explizit anerkennen, dass auch nicht-kognitive Aspekte zu Kompetenzen gehören (Seeber et al. 2012, S. 90), konzipieren die Autoren diese Aspekte nicht mit. Sie entgehen damit der Problematik, die für den BNE-Bereich ausgeführt wurde, bieten aber andererseits auch keine Orientierung dazu, welche nicht-kognitiven Aspekte über die kognitiven hinaus zu beachten sind. Müller-Christ's Dilemmakompetenz bezieht nicht-kognitive Komponenten ein und thematisiert auch die normative Idee der Nachhaltigkeit, geht aber nicht von einem

Auftrag zur Werterziehung aus, sondern befasst sich eher auf abstrakter Ebene mit Zielkonflikten und Dilemmata.

Methodisch scheint das Konzept der DeGöB ebenso deduktiv hergeleitet zu sein wie das von Retzmann (2011) und Seeber et al. (2012). Zwar hat Retzmann (2011, S. 21) die Messbarkeit in Form von standardisierten large-scale-assessments im Blick, und Seeber et al. (2012, S. 179) beziehen sich gezielt nur auf „messbare Kompetenzen“, aber sie konnten ihr Modell bisher nicht empirisch validieren. Auch die einzelnen Fähigkeiten, die Müller-Christ (in de Haan et al. 2008) beschreibt, sind theoretisch hergeleitet. Eine empirische Überprüfung scheint in dieser Zusammenstellung bisher nicht vorzuliegen, der Autor scheint mehr Wert zu legen auf eine solide, stimmige Herleitung als auf messbare Abstufungen. Es bleibt insgesamt wegen der mangelnden empirischen Fundierung aber unklar, inwiefern die entworfenen (Teil-)Kompetenzen in der Lage sind, die Leistungsdispositionen abzubilden, die für die tatsächlich ablaufenden Prozesse notwendig sind.

### *Politikkompetenz*

Während es als spezifische Perspektive der Ökonomik verstanden werden kann, das Ziel zu setzen die wirtschaftliche Situation zu verbessern, sei es bezogen auf ein Individuum, eine bestimmte Gruppe oder die Menschheit insgesamt (vgl. Retzmann 2011, S. 19), bezieht sich die Politikwissenschaft eher auf das Ziel, „das optimale Herrschaftssystem für alle zu suchen und seine Durchsetzung zu ermöglichen“ (Kevenhörster 2008, S. 16). Auf vergleichbare Inhalte einer BNK ist also aus der Politikdidaktik eine andere Perspektive zu erwarten. Aus diesem Bereich werden als Pendant zum DeGöB-Entwurf in der ökonomischen Bildung die Bildungsstandards für die politische Bildung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) für den mittleren Bildungsabschluss (GPJE 2004) vorgestellt. Ein alternatives Modell haben Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012; siehe Massing 2012) mit ihrem Modell der „Politikkompetenz“ vorgelegt, das als Beispiel für eine richtungsändernde Weiterentwicklung angesprochen wird.

Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat 2004 einen Vorschlag zu nationalen Bildungsstandards politischer Bildung für den mittleren Bildungsabschluss vorgelegt (GPJE 2004). Politische Bildung soll demnach Kompetenzen in den Bereichen „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Methodische Fähigkeiten“ fördern, die in der Praxis verbunden zu nutzen sind (GPJE 2004, S. 13). Dabei wird „Politische Urteilsfähigkeit“ in vier Bereiche geteilt, die wiederum in drei bis sieben (Teil-)Fähigkeiten ausdifferenziert werden. „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Methodische Fähigkeiten“ werden direkt in je sechs (Teil-)Fähigkeiten ausdifferenziert. Tabelle 17 gibt einen Überblick über Teilfähigkeiten und Ausdifferenzierungen, die zu BNK passen.

**Tab. 17:** Kompetenzbereiche und passende Teilfähigkeiten mit Beispielen für Ausdifferenzierungen aus den Bildungsstandards für politische Bildung für den mittleren Bildungsabschluss der GPJE (2004) (eigene Darstellung mit Zitaten aus GPJE 2004, S. 21ff.)

Bereich	Teilfähigkeit	Beispiele für passende Ausdifferenzierungen
<b>„Politische Urteilsfähigkeit“</b>	„können Sachverhalte (Situationen, Ereignisse, Probleme) aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht analysieren“	„ausgesuchte Aspekte in Informationen identifizieren zu können“ „sich bei der Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen und Kontroversen Bezüge zu mittel- und längerfristigen Problemen erschließen zu können“
	„besitzen ein reflektiertes Grundverständnis von den internationalen Verflechtungen moderner Gesellschaften“	
	„können reflektierte politische Urteile treffen“	„kontroverse Positionen zu einem aktuellen Fall aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht nach impliziten Werthaltungen, verfolgten Interessen der Beteiligten und möglichen Auswirkungen befragen und zu einem eigenen, mit Gründen versehenen Urteil kommen zu können“
<b>„Politische Handlungsfähigkeit“</b>	„als Wirtschaftssubjekt reflektierte Entscheidungen treffen können, d.h. Konsumententscheidungen nach ökonomisch rationalen Kriterien treffen, aber an geeigneten Beispielen auch in ihrem Zusammenhang mit kulturellen, politischen und ökologischen Fragen und Problemen sehen zu können“	
<b>„Methodische Fähigkeiten“</b>	„verschiedene Medien (insbesondere Zeitungen, Sachbücher, Lexika, Fernsehen, Internet) selbstständig und gezielt für die eigene politische Information nutzen und dabei Informationsangebote reflektiert auswählen und kritisch bewerten zu können“	

Als Teil der „Politische[n] Urteilsfähigkeit“ sollen Lernende z.B. „Sachverhalte (Situationen, Ereignisse, Probleme) aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht analysieren“ (GPJE 2004, S. 22) können, wozu u.a. gezählt wird, dass sie „ausgesuchte Aspekte in Informationen identifizieren“ (GPJE 2004, S. 22) und „sich bei der Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen und Kontroversen Bezüge zu mittel- und längerfristigen Problemen erschließen [...] können“ (GPJE 2004, S. 22). Dies zeigt sich anschlussfähig an die Herausforderung des Umgangs mit Komplexität im Kontext nachhaltigen Konsums, auch wenn sie nur indirekt angesprochen und insofern deutlich ausbaubedürftig ist. Auch das „reflektierte[s] Grundverständnis von den internationalen Verflechtungen moderner Gesellschaften“ (GPJE 2004, S. 21), das Schüler/innen erwerben sollen, dürfte nützlich sein für Urteile über nachhaltigen Konsum, die Ausdifferenzierungen passen aber

weniger gut dazu. Dagegen erscheint die Fähigkeit „reflektierte politische Urteile [zu] treffen“ (GPJE 2004, S. 22) wieder passender, wenn dazu beispielsweise gehört, dass Schüler/innen

„kontroverse Positionen zu einem aktuellen Fall aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht nach impliziten Werthaltungen, verfolgten Interessen der Beteiligten und möglichen Auswirkungen befragen und zu einem eigenen, mit Gründen versehenen Urteil kommen [...] können“ (GPJE 2004, S. 23).

Solch ein aktueller Fall aus der Wirtschaft könnte auch ein Konsumfall sein, bei dem es nützlich ist, sich die verschiedenen Interessen und Auswirkungen ebenso bewusst zu machen, wie die mit der Frage verbundenen Werte, um zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Den Kern von BNK scheint ein Standard zu treffen, der für „Politische Handlungsfähigkeit“ formuliert wird. Dabei soll jede/r Schüler/in

„als Wirtschaftssubjekt reflektierte Entscheidungen treffen können, d.h. Konsumententscheidungen nach ökonomisch rationalen Kriterien treffen, aber an geeigneten Beispielen auch in ihrem Zusammenhang mit kulturellen, politischen und ökologischen Fragen und Problemen sehen [...] können“ (GPJE 2004, S. 23).

Andere Standards scheinen geeignet, eine solche Fähigkeit zu unterstützen, wie z.B. bei „Methodische[n] Fähigkeiten“ der Standard, dass Schüler/innen

„verschiedene Medien (insbesondere Zeitungen, Sachbücher, Lexika, Fernsehen, Internet) selbstständig und gezielt für die eigene politische Information nutzen und dabei Informationsangebote reflektiert auswählen und kritisch bewerten [...] können“ (GPJE 2004, S. 24).

Dieser passt zu den Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, die bereits in einer Ausdifferenzierung der „Politischen Urteilsfähigkeit“ angesprochen wurden.

Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012; siehe Massing 2012) haben mit ihrem Modell der „Politikkompetenz“ eine teils stark richtungsändernde Weiterentwicklung des GPJE-Vorschlags vorgelegt (vgl. zur Kritik am GPJE-Entwurf Detjen et al. 2012, S. 23f.). Die von der GPJE vorgeschlagenen Bereiche „Politische Urteilsfähigkeit“ und „Politische Handlungsfähigkeit“ behalten sie zumindest nominell bei, erweitern sie aber um die Dimensionen „Fachwissen“ sowie „Politische Einstellungen und Motivation“ (Massing 2012, S. 23). Mit den Einstellungen fassen sie einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Urteile separat, diese Faktoren seien jedoch nicht zu bewerten (Detjen et al. 2012, S. 27f.; Massing 2012, S. 27f.).

Dass die GPJE (2004, S. 23) das Treffen von (Konsum-)Entscheidungen der politischen Handlungs- und nicht der Urteilsfähigkeit zuordnet, zeigt, wie handlungsbezogen sie diese Entscheidungsurteile versteht (vgl. auch das Ziel der GPJE 2004, S. 17 „sich als Konsument im Hinblick auf eigene ökonomische Entscheidungen reflektiert [zu] verhalten“). Dies mag zunächst verwundern, hängt aber möglicherweise mit dem zugrunde gelegten Urteils- und Entscheidungsbegriff zusammen. Der GPJE geht es hier offenbar nicht um ein Urteilen in dem Sinn, wie sie es in der „Politischen Urteilsfähigkeit“ betrachtet, sondern um das Treffen einer Entscheidung, nach der gehandelt werden kann.

Urteilsfähigkeit ist als zentraler Zielbereich der Politikdidaktik anerkannt (vgl. z.B. Massing 2012, S. 26). Dabei werden Urteile als Aussagen verstanden, mit denen das urteilende Individuum sich selbst zur Welt in Beziehung setzt (Detjen 2013b, S. 229). Unterscheiden lassen sich Sachurteile und normative Urteile (GPJE 2004, S. 15; Massing 2012, S. 25;

Detjen 2013b, S. 229). Sachurteile können Feststellungs- oder Erweiterungsurteile sein, bei denen die urteilenden Personen beschreiben, kategorisieren, vergleichen, prüfen und schließen (Massing 2012, S. 25), um daraus ihr Sachurteil zu folgern (vgl. GDJE 2004, S. 15). Ziel und Anspruch von Sachurteilen ist, ‚richtig‘ zu sein (Detjen 2013a, S. 63).

Sie bieten die Basis für normative Urteile wie Wert-, Gestaltungs- oder Entscheidungsurteile, die eine Bewertung enthalten (Massing 2012, S. 25) und also beanspruchen, mit bestimmten Werten übereinzustimmen (Detjen 2013a, S. 63), nicht ‚richtig‘ im Sinne von ‚wahr‘ zu sein. Bei Werturteilen nehmen urteilende Personen Stellung zu einem Sachverhalt und bewerten ihn (Massing 2012, S. 25; Detjen 2013b, S. 229). Entscheidungs- und Gestaltungsurteile ergänzen dies um eine Handlungsempfehlung, die mehr oder weniger komplex bis hin zu einem Problemlösungsvorschlag sein kann (Massing 2012, S. 25; Detjen 2013b, S. 229).

Den Prozess des politischen Urteilens teilt Detjen (2013a, S. 39) in die drei Schritte, die bei den Bildungsstandards der GPJE (2004) als Anforderungsbereiche genannt werden: „Vergegenwärtigung“, „Analyse“ und „Urteilsfindung“. Beim Vergegenwärtigen muss die urteilende Person die Sache, um die es geht, beschreibend wiedergeben (Detjen 2013a, S. 39). Dies leuchtet hauptsächlich als Unterrichts- oder Prüfungsanforderung ein, aber auch im Alltag dürfte die Wiedergabe eines Sachverhalts gelegentlich gefordert werden. Im nächsten Schritt hat die Person den Sachverhalt zu analysieren, in dem sie ihn z.B. mit anderen Sachverhalten vergleicht, in einen Zusammenhang einordnet, Voraussetzungen und Folgen ermittelt oder verschiedene Perspektiven auf ihn einnimmt (Detjen 2013a, S. 40). Bei der Urteilsfindung schließlich muss sie eine normative Position begründet vertreten (Detjen 2013a, S. 40f.).

Bei Werturteilen wird ein Sachverhalt anhand eines bestimmten Maßstabes oder aus einer bestimmten Perspektive ge- oder missbilligt, wobei diese Maßstäbe und Perspektiven selbst gewählt oder vorgegeben sein können (Detjen 2013a, S. 55f.). Entscheidungsurteile umfassen die Schritte „Abwägen“ und „Sich-Entschließen“ für oder gegen bestimmte Handlungsoptionen (Detjen 2013a, S. 57), die dafür zu bewerten sind. Beim kognitiv noch anspruchsvolleren Gestaltungsurteil müssen zusätzlich die Handlungsoptionen entwickelt werden, es erfordert damit ein problemlösendes Vorgehen (Detjen 2013a, S. 41, 60f.). Im Vergleich zur „Gestaltungskompetenz“ bei de Haan (vgl. AG Qualität & Kompetenzen 2007, S. 12) ist dies allerdings weder beschränkt auf den Bereich nachhaltiger Entwicklung, noch schließt es die individuelle oder kooperative Umsetzung der entwickelten Handlungsoptionen mit ein.

In einer „Situationsanalyse“ ist dafür zunächst zu untersuchen, welche Faktoren eine Rolle spielen, welche Zusammenhänge bestehen und welche Interessenlagen aus verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen sind (Detjen 2013a, S. 41). Im nächsten Schritt, den Detjen (2013a, S. 41) „Möglichkeitserörterung“ nennt, gilt es dann zu prüfen, welche Optionen wie umsetzbar erscheinen. Anschließend wird begründet eine Handlungsoption ausgewählt („Entscheidungsfällung“, Detjen 2013a, S. 42). Wird die gefällte Entscheidung ausgesprochen, gilt sie als getroffen und wird ab da nicht mehr dem Urteilsbereich, sondern dem Handlungsbereich zugerechnet (Detjen 2013a, S. 17).

Politische Urteile sollen zweck- und wertrational sein (Detjen 2013a, S. 36), Emotionen können dabei zwar eine Rolle spielen, machen aber keine inhaltliche Begründung aus (Detjen 2013a, S. 47). Die Zweckrationalität bemisst sich danach, wie effizient Mittel ein-

gesetzt werden, um den politischen Zweck zu erreichen (Detjen 2013a, S. 36f.). Als wert-rational gilt ein Urteil, wenn die Werte, an denen es ausgerichtet ist, allgemeine Zustimmung finden könnten und so geeignet sind, das Urteil zu legitimieren (Detjen 2013a, S. 37). Das bedeute nicht, dass verschiedene zweck- und wertrationale Urteile zu einer Sache identisch sein müssten, da Urteile perspektivenabhängig seien (Detjen 2013a, S. 38) und Zweck- und Wertrationalität unterschiedlich gewichtet werden können (Detjen 2013a, S. 47).

Normative politische Urteile haben zwar mit Moral zu tun, müssen aber nicht nur moralische, sondern auch andere politische Kriterien berücksichtigen und fallen daher in der Regel weniger streng aus als moralische Urteile (Detjen 2013b, S. 230). Trotzdem wird moralische Urteilsfähigkeit häufig mit Demokratiefähigkeit in Verbindung gebracht (vgl. z.B. Lind 2009). Lind (2009) setzt sich als Psychologe mit moralischer Kompetenz auseinander, die er synonym verwendet mit moralischer Urteilsfähigkeit und moralischen Fähigkeiten. Anschließend an Kohlberg betrachtet er moralische Urteilsfähigkeit als „die Fähigkeit, das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln“ (Lind 2009, S. 74), wobei Lind (2009, S. 74) ergänzt, dass dieses Handeln dem Druck alternativer Zwänge standhalten sollte, den es in realen Situationen gibt.

Dementsprechend bringt er die Kluft zwischen prosozialer Einstellung bzw. Absicht und Handlung in Verbindung mit moralischen Fähigkeiten (Lind 2009, S. 57 in Bezug auf eine experimentelle Studie von Sharon McNamee 1977). Zu solchen moralischen Fähigkeiten gehört es für ihn,

„gewöhnheitsmäßige Lösungen eines Dilemmas bzw. Meinungen dazu auf der Grundlage moralischer Prinzipien neu zu reflektieren und das eigene Verhalten entsprechend zu ändern sowie mit anderen – auch mit ausgesprochenen Gegnern – in einen freien, moralischen Diskurs über feste Gewohnheiten und Meinungen zu treten“ (Lind 2009, S. 47).

Dort, wo Menschen sich nicht prosozial verhalten, obwohl es ihren Einstellungen oder Absichten entsprochen hätte, erklärt er dies als „Folge der Unfähigkeit, die inneren Dilemmas zu lösen, die durch den Vorfall ausgelöst wurden“ (Lind 2009, S. 57). Für Testzwecke konzipiert er moralische Kompetenz als die Fähigkeit, verschiedene „Argumente konsistent nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen, statt danach, ob sie die eigene Meinung stützen oder ihr widersprechen“ (Lind 2009, S. 49). Moralische Fähigkeit zeigt sich demnach nicht unbedingt in bestimmten Einstellungen oder Präferenzen, allerdings berichtet Lind (2009, S. 51) aus eigenen empirischen Untersuchungen, dass Personen mit höheren Werten moralischer Urteilsfähigkeit meist postkonventionelle Prinzipien sensu Kohlberg bevorzugen. Mit seiner Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) und seinem „Moralisches Urteil“-Test (MUT) macht Lind zwar Vorschläge, wie man die moralische Kompetenz fördern und messen kann (vgl. Lind 2009), aber darüber, welche Anforderungen die Bewältigung von Dilemmata an entscheidende Personen im Detail stellt, trifft er keine Aussage.

Die genannten Kompetenzen und Standards bestätigen, dass Urteilskompetenz in Fragen nachhaltigen Konsums inhaltlich zum Zielbereich politischer Bildung passt, obwohl auch hier erwartungsgemäß das Spektrum der angestrebten Kompetenzen politischer Bildung erheblich umfangreicher ist als das einer Urteilskompetenz in Fragen nachhaltigen Konsums. In der „Politischen Handlungsfähigkeit“ wird der politische Bereich explizit mit

dem wirtschaftlichen verknüpft (vgl. GPJE 2004, S. 23). Der Konsumbereich wird offenbar nicht der Urteilsphäre, sondern der Handlungssphäre zugerechnet. Der Umgang mit Komplexität wird dabei nur in Ansätzen abgebildet und nicht weiter expliziert. Der Aspekt des Bewertens wird vorrangig als Urteilen gefasst, im Fall des Gestaltungsurteils lässt sich darunter auch das Konstruieren von Handlungsoptionen subsummieren. Die Urteilsfähigkeit als zentrales Konstrukt der Politikdidaktik bietet interessante Anregungen für das Urteilen über nachhaltigen Konsum, selbst wenn Konsumfragen in den Standards der GPJE (2004) eher dem Handlungsbereich zugeordnet sind. Welche Fähigkeiten für ein solches Bewerten in Bezug auf nachhaltigen Konsum notwendig sind, ist daraus jedoch nicht direkt ableitbar.

Die normative Idee einer nachhaltigen Entwicklung wird in den vorgestellten Kompetenzen und Standards allenfalls implizit angesprochen. Trotzdem ist das Ziel einer politischen Urteilsfähigkeit mit einer Outputsteuerung nur bedingt vereinbar, insbesondere wenn die Messungen mit Bewertungen verbunden sind. Die GPJE (2004, S. 15) geht davon aus, dass politische Urteile nur mit „äußerste[r] Vorsicht“ für Leistungsbeurteilungen bewertbar seien. Als akzeptable Kriterien nennt sie „formale Anforderungen – wie innere Widerspruchsfreiheit – und [...] den Grad der Komplexität in der Begründung“, während der inhaltliche Standpunkt nicht einfließen dürfe (GPJE 2004, S. 15).

Vergleichbar nennt Detjen (2013a, S. 63f.) drei verschiedene Kriterienbereiche, die in Betracht kommen: Zu prüfen sei dabei erstens, ob die Lernenden erkennen, welche Art von Urteil (z.B. Feststellungsurteil oder Werturteil) gefragt ist (Detjen 2013a, S. 64). Zweitens gehe es darum, ob die in das Urteil eingebrachten Aspekte sachlich korrekt und logisch klar miteinander verknüpft sind (Detjen 2013a, S. 64). Drittens könne geprüft werden, wie viele herangezogene Werte explizit benannt und wie sie argumentativ gegeneinander abgewogen werden (Detjen 2013a, S. 64).

Fraglich ist, ob Urteile, die auf Partikularinteressen beruhen, genauso zu bewerten sind wie solche, die sich auf verallgemeinerbare Prinzipien beziehen. Obwohl Detjen (2013a, S. 45) partikulare Perspektiven nicht per se für verwerflich hält, spricht aus seiner Sicht „viele dafür“, die Perspektive eines am Gemeinwohl orientierten idealen Staatsbürgers zu bevorzugen (Detjen 2013a, S. 38). Auch die GPJE (2004, S. 15) hält es für sinnvoll anzubahnen, dass Schüler/innen sich auf verallgemeinerbare Prinzipien beziehen, die „dem Anspruch nach für alle Menschen gelten können“<sup>107</sup> (GPJE 2004, S. 15). So erscheint gewährleistet, dass nicht komplett beliebige Bewertungen als gleichwertig anerkannt werden müssen. Der gewählte Ausweg ist dabei dem von Klafki (2007, S. 61; siehe Abschnitt 3.1.3) sehr ähnlich.

Als wesentliche Erkenntnis aus dem politikdidaktischen Diskurs lässt sich für das Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums mitnehmen, dass sich verschiedene Urteilsarten unterscheiden lassen und dass Einstellungen Urteile beeinflussen, aber doch analytisch getrennt von ihnen betrachtet werden können. Auch, dass moralische Urteile einen Teil politischer Urteile ausmachen, gibt Hinweise auf die moralische Komponente in Urteilen über nachhaltigen Konsum, die aber eben doch nicht ausreicht, um die verschiedenen Problemfacetten abzudecken. Interessant ist außerdem Linds (begründete) Annahme, dass normative

<sup>107</sup> Dieser undifferenziert-universalistische Anspruch könnte allerdings nicht nur Lernende überfordern, sondern vor dem Hintergrund der unübersichtlich-komplizierten soziokulturellen, sozioökonomischen, sozio religiösen etc. Differenzen in der einen global vernetzten Welt auch als Arroganz oder Egozentrismus interpretiert werden.



Präferenzen für ein bestimmtes (moralisches) Handeln besser in tatsächliches Handeln umgesetzt werden können, wenn die jeweilige Person den inneren dilemmatischen Konflikt, den Präferenz und Handlungssituation auslösen, besser bewältigen kann.

Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu Müller-Christ's Dilemmakompetenz. Die Fähigkeit, mit Dilemmata umzugehen, scheint also wesentlich für Urteile über nachhaltigen Konsum zu sein. In welche Teile sich eine solche Urteilskompetenz aber konkret ausdifferenzieren lässt und welche Vorgänge bei einem solchen Urteilsprozess eine Rolle spielen könnten, bleibt offen.

Dadurch, dass die GPJE-Standard-Vorschläge theoriebasiert formuliert sind und bisher nicht empirisch fundiert zu sein scheinen, kann außerdem keine Aussage darüber gemacht werden, inwiefern sich diese vorgeschlagenen Kompetenzen in realen Prozessen wiederfinden lassen. Auch beim Modell der „Politikkompetenz“ von Detjen, Massing, Richter und Weißeno (siehe Massing 2012) scheinen bisher keine empirischen Daten vorzuliegen, die die diskursiv erarbeitete Struktur untermauern könnten (Detjen, Massing, Richter & Weißeno 2012, S. 11). Analog dazu expliziert zwar Detjen's Entwurf zur Urteilsfähigkeit (Detjen 2013a) den Begriff und macht didaktische Vorschläge, ist aber nicht empirisch angelegt.

#### *Naturwissenschaftliche Kompetenz*

Für die naturwissenschaftlichen Fächer hat die KMK (2004a, b, c) Bildungsstandards beschlossen, die in die Kompetenzbereiche „Fachwissen“, „Erkenntnisgewinnung“, „Kommunikation“ und „Bewertung“ aufgeteilt sind. Da von diesen vorrangig der Bereich des Bewertens für das Urteilen über nachhaltigen Konsum relevant erscheint, wird im Folgenden nur dieser näher betrachtet. Hostenbach, Fischer, Kauertz, Mayer, Sumfleth & Walpuski (2011) legen ein fachübergreifendes Modell der Bewertungskompetenz für die Naturwissenschaften vor, das auf verschiedene fachdidaktische Modelle aufbaut, u.a. auf das Göttinger Modell des Bewertungskompetenz von Eggert und Bögeholz (2006) sowie das Oldenburger Modell des Bewertungskompetenz von Reitschert und Höhle (2007), die beide eine biologiedidaktische Perspektive einnehmen, dabei aber unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Vorgestellt werden die Modelle vom Allgemeinen hin zum Speziellen, auch wenn das in diesem Fall nicht der chronologischen Entwicklungsreihenfolge entspricht.

Hostenbach et al. (2011) stellen ein im Rahmen des Projekts „Evaluation der Standards in den Naturwissenschaften für die Sekundarstufe I (ESNaS)“ entwickeltes Modell für den Kompetenzbereich Bewerten vor, das auf dem Kompetenzmodell von ESNaS für naturwissenschaftliche Kompetenzen insgesamt basiert (Kauertz, Fischer, Mayer, Sumfleth & Walpuski 2010). Im ESNaS-Kompetenzmodell werden die drei Dimensionen „Komplexität“, „kognitive Prozesse“ und „Kompetenzbereiche“ unterschieden (Kauertz et al. 2010, S. 145).

„Komplexität“ bezieht sich auf die Sachstruktur, die zu erarbeiten ist und die, abhängig von den notwendigen Fakten und ihren Verknüpfungen, fünf verschiedene Stufen annehmen kann (Kauertz et al. 2010, S. 142f.). Die Dimension „kognitive Prozesse“ beschreibt, angelehnt an Theorien der Informationsverarbeitung, die erforderlichen Denkprozesse als „reproduzieren“, „selektieren“, „organisieren“ und „integrieren“ (Kauertz et al. 2010, S. 143f.; Hostenbach et al. 2011, S. 274). Als Kompetenzbereiche legt das Modell die gleichen zugrunde wie die Bildungsstandards der KMK. Daher ist „Bewertung“ einer der vier

Kompetenzbereiche neben „Fachwissen“, „Erkenntnisgewinnung“ und „Kommunikation“ (Kauertz et al. 2010, S. 145; Hostenbach et al. 2011, S. 273f.).

Als Teilbereiche von Bewertungskompetenzen leiten Hostenbach et al. (2011, S. 275) „Bewertungskriterien“, „Handlungsoptionen“ und „Reflexion“ orientiert an fachdidaktischen Vorarbeiten und den Bildungsstandards ab. In jedem Teilbereich unterscheiden die Autor(inn)en fünf Komplexitätsniveaus (Hostenbach et al. 2011, S. 281). Zum Bereich der Bewertungskriterien wird gezählt, dass Schüler/innen erkennen, welche Sachinformationen, Bewertungskriterien sowie Normen und Werte in der jeweiligen Bewertungssituation relevant sind (Hostenbach et al. 2011, S. 275f.). Der Bereich der Handlungsoptionen umfasst die Fähigkeit, Handlungsoptionen zu konstruieren und zu bewerten, wobei die Schüler/innen Perspektiven wechseln und Folgen abschätzen müssen (Hostenbach et al. 2011, S. 276). Im Teilbereich „Reflexion“ sollen Schüler/innen einschätzen, inwiefern bereits vorliegende Bewertungen angemessen vorgenommen wurden (Hostenbach et al. 2011, S. 277).

**Tab. 18:** Teilbereiche der Bewertungskompetenz nach Hostenbach et al. (2011, S. 275ff.) mit Einblicken in die damit verbundenen Fähigkeiten (eigene Darstellung)

	Teilbereich	Einblick in den Inhalt
Bewertung	„Bewertungskriterien“	Erkennen, welche Sachinformationen, Bewertungskriterien, Normen und Werte relevant sind
	„Handlungsoptionen“	Handlungsoptionen konstruieren und bewerten, Perspektivenwechsel, Folgenabschätzung
	„Reflexion“	Prüfen, inwiefern bereits vorliegende Bewertungen angemessen vorgenommen wurden

Damit decken Hostenbach et al. (2011) inhaltlich schon einige der Aspekte ab, die auch für Urteile über nachhaltigen Konsum als relevant erachtet werden. Die Konstruktion von Handlungsoptionen wird explizit über den Teilbereich „Handlungsoptionen“ eingebunden, der auch das Bewerten selbiger Handlungsoptionen einschließt. Weitere Bewertungsaspekte werden im Teilbereich „Bewertungskriterien“ erfasst, wobei dieser Bereich von Hostenbach et al. (2011, S. 276) als stark fach- und sachbezogen wahrgenommen wird, wodurch Konsumfragen in den Naturwissenschaften eine ungeordnete Rolle spielen dürften, wenn sie überhaupt vorkommen. Der Teilbereich „Reflexion“ nur insofern relevant, als das Reflektieren dazu dienen könnte, zu prüfen ob die zugeschriebene Verantwortung (der eine implizite Bewertung zugrunde liegt) angemessen ist. Dass der Umgang mit Komplexität im Modell nicht thematisiert wird, könnte einerseits daran liegen, dass dies einem anderen Kompetenzbereich (z.B. „Erkenntnisgewinnung“) zugeordnet ist (vgl. Hostenbach et al. 2011, S. 274f.), andererseits auch an der Methodik, mit der und für die das ESNaS-Modell entwickelt wurde.

Beim ESNaS-Kompetenzmodell (Hostenbach et al. 2011) steht von Anfang an im Vordergrund, die Kompetenz so zu operationalisieren, dass sie in Large-Scale-Assessments quan-

titativ erfassbar ist (Hostenbach et al. 2011, S. 275). Die Teilbereiche von Bewertungskompetenz leiten die Autor(inn)en ebenso theoriegeleitet ab wie die verschiedenen Niveaustufen. Für das Assessment benötigt man Aufgaben, und die Komplexität der Aufgaben bestimmt sich anhand der Merkmale und Zusammenhänge, die zu berücksichtigen sind, und wird auf diese Weise in einer eigenen Dimension erfasst (vgl. Hostenbach et al. 2011, S. 280). Im Vordergrund steht daher weniger, zu erklären, wie jemand die Komplexität bewältigen kann oder welche Prozesse ablaufen in komplexen Bewertungssituationen, sondern es geht darum, festzulegen, was komplexer und was weniger komplex ist, um ermitteln zu können, bis zu welchem Schwierigkeitsgrad eine Person Aufgaben bewältigen kann. Welchen Nutzen die theoriegeleitet formulierten Kompetenzen und Kompetenzstufen darüber hinaus dafür haben, Bewertungsvorgänge in realen Situation verstehen und erklären zu können, wird nicht klar.

Da der Fokus beim ESNaS-Modell darauf liegt, Aufgaben zu entwickeln, mit deren Hilfe sich eine Kompetenz quantitativ erfassen lässt, unterscheidet er sich deutlich vom Fokus meiner eigenen Arbeit. Trotzdem erscheint zur klareren Abgrenzung eine Auseinandersetzung mit dem ESNaS-Modell nützlich, da es Bewertungskompetenz aus naturwissenschaftlicher Perspektive konzipiert und damit eine relevante Sichtweise einbringt, auch wenn diese für den konkreten Fall nicht unverändert übernommen werden kann. Um Lehrenden Orientierung über die Ziele zu geben, die Unterricht im Hinblick auf Urteile für nachhaltigen Konsum haben sollte, sind die ESNaS-Kompetenzen einerseits nicht zusammenhängend genug formuliert und andererseits zu allgemein auf Bewertungssituationen jeglicher Art gerichtet, die Bezug zu naturwissenschaftlichen Wissensbeständen haben. Aspekte nachhaltiger Entwicklung wären damit für das ESNaS-Modell ebenso ein nicht extra spezifizierter Anwendungsfall wie der Bereich individuellen Konsums.

Wie damit umzugehen ist, dass solche Bewertungen abhängig sind von Werten, Normen, Einstellungen usw., wird im ESNaS-Modell nur ansatzweise thematisiert. Hostenbach et al. (2011, S. 279f.) erkennen durchaus an, dass Bewertungen abhängig sind von Wertzuschreibungen und Normen. Wo die bewertende Person keine Lösung finden könne, „die allen Werten gerecht wird“ (Hostenbach et al. 2011, S. 280), setzen sie als Ziel, dass die Entscheidung „gut begründet[e]“ (Hostenbach et al. 2011, S. 280) wird. Dies klärt aber weder, welche Begründungen für ‚gut‘ erachtet werden, noch von welchen Werten es als legitim eingeschätzt wird, sie in die Begründung einzubringen. In diesem Punkt erscheint das Vorgehen, das für die Politikkompetenz beschrieben wurde, etwas differenzierter.

Anders als das ESNaS-Modell beziehen sich das Göttinger und Oldenburger Modell der Bewertungskompetenz nicht auf Naturwissenschaften allgemein, sondern speziell auf die Fachdidaktik Biologie, wo ethische Aspekte eine besondere Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Hostenbach et al. 2011, S. 279). Eggert und Bögeholz (2006) legen mit dem Göttinger Modell der Bewertungskompetenz ein Kompetenzstrukturmodell vor, das Entscheidungen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung aufgreift. Reitschert und Höhle (2007) legen dagegen den Fokus auf die ethische Bewertung von biotechnologischen und medizinischen Fragen (Reitschert & Höhle 2007, S. 126).

In ihrem Göttinger Modell der Bewertungskompetenz grenzen Eggert und Bögeholz (2006, S. 188f.) in der Konkretisierung für „Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung“ vier Teilkompetenzen voneinander ab: „Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung“, „Kennen und Verstehen von Werten und Normen“, „Generieren und Re-

flektieren von Sachinformationen“ sowie „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“. Innerhalb der Teilkompetenzen werden vier Kompetenzniveaus unterschieden (Eggert & Bögeholz 2006, S. 191f.; Bögeholz 2007, S. 215f.), die anhand theoretischer Überlegungen formuliert sind (Bögeholz 2007, S. 214, 217).

Bei der Teilkompetenz „Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung“ geht es um ein Begriffsverständnis von nachhaltiger Entwicklung, bei dem auf Interdependenzen und potenzielle Zielkonflikte zwischen der ökonomischen, der ökologischen und der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit eingegangen wird (Eggert & Bögeholz 2006, S. 191). Damit soll diese Teilkompetenz spezifische Kenntnisse für den BNE-Bereich bereitstellen, während die Teilkompetenz „Kennen und Verstehen von Werten und Normen“ allgemeiner ist und auch in anderen Bereichen angewendet werden kann (Eggert & Bögeholz 2006, S. 191).

Zentrale Anforderung an die Schüler/innen ist dabei, dass sie deskriptive und analytische von normativen Aussagen trennen können, um auf dieser Basis fähig zu sein, Wertungen zu hinterfragen (Eggert & Bögeholz 2006, S. 190). Zu einem solchen Hinterfragen gehört für Eggert und Bögeholz (2006, S. 191) auch, Normen als gesellschaftlich ausgehandelt zu betrachten und im Zweifel auf einer Ebene postkonventionellen moralischen Urteils sensu Kohlberg als absolut eingestufte Werte höher zu schätzen als konventionelle Normen.

Zur Teilkompetenz „Generieren und Reflektieren von Sachinformationen“ gehört es, Daten als Entscheidungsgrundlage selbst zu erheben, auszuwerten und zu analysieren, um anhand dessen abzuschätzen, welche Maßnahmen denkbar wären und welche Folgen sie haben könnten (Eggert & Bögeholz 2006, S. 189f.). Dabei sollen die Schüler/innen vor allem berücksichtigen, dass Modellierungen (eigene sowie wissenschaftliche) von Sachverhalten nicht zu vollständig korrekten und sicheren Informationen darüber führen (Eggert & Bögeholz 2006, S. 190). Es geht insofern auch um den Umgang mit unsicheren oder lückenhaften Daten (Eggert & Bögeholz 2006, S. 190). Eggert und Bögeholz (2006) binden damit einen Aspekt in den Bereich der Bewertungskompetenz ein, den Hostenbach et al. (2011, S. 274) zum Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung“ zählen.

Bei der Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ gilt es, verschiedene Optionen systematisch anhand von diversen Entscheidungsstrategien miteinander zu vergleichen und gegeneinander abzuwägen (Eggert & Bögeholz 2006, S. 190). Eggert und Bögeholz (2006, S. 190) halten in diesem Zusammenhang sowohl Wissen über solche Entscheidungsstrategien (Metastrategiewissen) als auch „Wissen über die Strukturen von Bewertungen“ für notwendig. Außerdem sollen die Schüler/innen den Entscheidungsprozess selbst ebenso wie die dabei getroffenen Wertentscheidungen kritisch reflektieren (Eggert & Bögeholz 2006, S. 190).

**Tab. 19:** Teilkompetenzen des Göttinger Modells der Bewertungskompetenz (Eggert & Bögeholz 2006) mit kurzen Erklärungen (eigene Darstellung auf Basis von Eggert & Bögeholz 2006, S. 189ff., Bögeholz 2007, S. 214ff.)

<b>Teilkompetenz des Göttinger Modells der Bewertungskompetenz</b>	<b>Erklärung</b>
<b>Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begriffsverständnis: „Nachhaltige Entwicklung“</li> <li>• Ökologie, Ökonomie und Soziales als interdependente Dimensionen von Nachhaltigkeit</li> <li>• Mögliche Zielkonflikte zwischen den Dimensionen</li> </ul>
<b>Kennen und Verstehen von Werten und Normen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begriffsverständnis: „Werte und Normen“</li> <li>• Unterschied zwischen faktischen und wertbezogenen Aussagen</li> <li>• Normen als gesellschaftlich ausgehandelt verstehen</li> <li>• Hinterfragen von Normen und Werten</li> </ul>
<b>Generieren und Reflektieren von Sachinformationen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datenerhebung, -auswertung, -analyse</li> <li>• Entscheidungsoptionen entwickeln und Folgen abschätzen</li> <li>• Erkennen, dass Modelle keine 1:1 Abbildungen sind</li> <li>• Umgang mit unsicheren und lückenhaften Daten</li> </ul>
<b>Bewerten, Entscheiden und Reflektieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematisches Vergleichen von Optionen</li> <li>• Metastrategiewissen, Wissen um Bewertungsstrukturen</li> <li>• Kritische Reflexion des Entscheidungsprozesses einschließlich der Wertentscheidungen</li> </ul>

Obwohl die Einteilung von Eggert und Bögeholz (2006) nachvollziehbar und sinnvoll wirkt, erscheint sie stark kognitionslastig. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man sich die Niveaugraduierungen anschaut, die Eggert und Bögeholz (2006, S. 192) für die Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ formulieren. Welchem Niveau eine Antwort zugeordnet wird, hängt davon ab, wie stark die Entscheidung systematisiert wird (Eggert & Bögeholz 2006, S. 192), was sich wiederum an der Anzahl der einbezogenen Kriterien, den Entscheidungsstrategien und der Dokumentation des Entscheidungswegs bemisst.

Wird nur ein Kriterium berücksichtigt, rechnen Eggert und Bögeholz (2006, S. 192) das Vorgehen dem Kompetenzniveau 1 zu, zwei einbezogene Kriterien markieren das Kompetenzniveau 2. Für die Kompetenzniveaus 3 und 4 müssen mindestens drei relevante Kriterien berücksichtigt werden (Eggert & Bögeholz 2006, S. 192). Schüler/innen auf Kompetenzniveau 1 entscheiden hauptsächlich „intuitiv bzw. rechtfertigend“, auf Kompetenzniveau 2 „v.a. non-kompensatorisch“, auf Kompetenzniveau 3 „non-kompensatorisch und / oder kompensatorisch“ und auf Kompetenzniveau 4 „v.a. kompensatorisch“ (Eggert & Bögeholz 2006, S. 192). Hier wirken die Niveaueinteilungen etwas schlicht, verglichen mit dem damit abgebildeten komplexen Bewertens- und Entscheidungsprozess, und sie scheinen vereinfachend daran orientiert, was sich gut zählen lässt.

Während auf Kompetenzniveau 1 keine Dokumentation des Entscheidungsprozesses vorliegt, dokumentieren Schüler/innen auf Kompetenzniveau 2 ihren Entscheidungsprozess teilweise und auf Kompetenzniveau 3 und 4 sogar vollständig (Eggert & Bögeholz 2006, S. 192). Auf Kompetenzniveau 3 und 4 kommt zusätzlich noch eine Reflexion der normativen Aspekte des Bewertungsprozesses hinzu, bei Niveau 4 können die Schüler/innen außerdem „die Grenzen in der Anwendung von Entscheidungsstrategien erkennen“ (Eggert & Bögeholz 2006, S. 192).

Diese Ableitung von Kompetenzniveaus scheint vor dem Hintergrund der bei Eggert und Bögeholz (2006, S. 178ff.) dargestellten theoretischen Annahmen zu Bewertungs- und Entscheidungsprozessen nachvollziehbar. Gleichzeitig zeigt sich aber deutlich, dass ihr Modell von Anfang an auf Messbarkeit ausgerichtet war (Eggert & Bögeholz 2006, S. 193). Das Modell erhebt den Anspruch, auch für Konsumententscheidungen gültig zu sein, wie die Beispielaufgabe von Eggert und Bögeholz (2006, S. 193f.) zum Apfelkauf zeigt. Der Einleitung „Du möchtest im Supermarkt ein Kilo Äpfel kaufen. Die folgenden Informationen aus einem Werbeprospekt stehen Dir zur Verfügung:“ folgt eine quasitabellarische Darstellung mit vier Apfelsorten, ihren Namen, Geschmacksangaben (von „süß“ bis „säuerlich“), Herkunftsregion, Anbauart und Kilopreis (Eggert & Bögeholz 2006, S. 194). Die Aufgabe für die Schüler/innen ist: „Wäge die Kriterien aus der Tabelle gegeneinander ab und erkläre dabei genau, wie Du zu Deiner Entscheidung gekommen bist.“ (Eggert & Bögeholz 2006, S. 194).

Diese Aufgabe vereinfacht in verschiedener Hinsicht die dahinterstehende Konsumententscheidung. Informationen aus Werbeprospekten stehen üblicherweise nicht quasitabellarisch zur Verfügung, vielmehr sind sie bildlastig und versuchen nicht nur kognitive, sondern auch affektive Reaktionen zu erzeugen. Je nach Verwendungszweck, der bei Eggert und Bögeholz (2006) nicht angegeben ist, sind nicht nur unterschiedliche Kriterien beim Apfelkauf wichtig, sondern können Äpfel unterschiedlich substituiert werden. Eine Person könnte beispielsweise als Pausensnack säuerliche Äpfel bevorzugen, für Kompott oder Kuchen allerdings süße. Auch mag als Pausensnack eine Birne ebenso gut dienen können wie ein Apfel, aber mit ihr lässt sich kein Apfelkuchen backen.

Die Art, in der Eggert und Bögeholz (2006) die Entscheidung einschränken, kommt damit zwar ihren Messbedürfnissen entgegen und mag helfen, die Teilkompetenz klar von anderen, wie z.B. „Generieren und Reflektieren von Sachinformationen“ abzugrenzen, sie entfernt die Aufgabe aber deutlich von der Lebenswelt. Als Indiz in diese Richtung weisen auch die Ergebnisse von Menthe (2006), der Urteile im Chemieunterricht untersucht, unter anderem am Beispiel eines Vergleichs von Trink- und Mineralwasser. Menthe (2006, S. 176) stellt dabei fest, „dass die Urteile oft von unbewussten, gefühlsmäßigen oder bewusst nicht offen gelegten Werthaltungen und Überzeugungen beeinflusst werden“ (Menthe 2006, S. 176), also gerade von Aspekten, die nicht in eine rationale Analyse einbezogen sind.

Das Göttinger Modell der Bewertungskompetenz bietet also eine theoretisch plausible Untergliederung in Teilkompetenzen, die z.B. Lauströer (2005) nicht anbietet<sup>108</sup>. Die theoretisch abgeleiteten Kompetenzniveaustufen wurden außerdem von Eggert (2008) empirisch

<sup>108</sup> Lauströer (2005, S. 191) wählt bewusst einen eher „ganzheitliche[n] Zugang“ und weniger einen „analytischen“, um die Schüler/innen subjektive Werte und naturwissenschaftliches Wissen mehr aufeinander beziehen zu lassen.

überprüft und abgewandelt (Eggert 2008, S. 128ff.). Ihre Anwendung auf Fragen nachhaltigen Konsums ist dennoch aus mehreren Gründen problematisch. Erstens werden nicht-kognitive Momente der Bewertungskompetenz ausgeblendet, wodurch die Entscheidung deutlich an Lebensnähe verliert. Will man das Modell zweitens statt zur Messung von Leistungsdispositionen als Orientierungshilfe für Lehrende verwenden, lässt sich ein starker Fokus auf Entscheidungsstrategien feststellen, der einseitig erscheint. Es ist Eggert und Bögeholz (2006, S. 193) zwar uneingeschränkt zuzustimmen, wenn sie schreiben:

„Für die Messung von Bewertungskompetenz ist es wichtig, die Anwendung bestimmter Strategien sowie den Entscheidungsprozess in Verbindung mit der Entscheidung abzubilden und nicht ausschließlich das letztendliche Ergebnis zu beurteilen.“ (Eggert & Bögeholz 2006, S. 193)

Allerdings ist darauf zu achten, dass es nicht um eine technisierte Darstellung eines Entscheidungsprozesses alleine geht. Auch der stark kognitive Fokus kann, davon abgesehen, für sich genommen eine Indoktrination nicht verhindern, da Wertungen trotzdem enthalten sind. Dies zeigt sich z.B. wenn es auf Niveau 2 von „Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung“ heißt „Benennen alle drei Sphären Nachhaltiger Entwicklung“ (Bögeholz 2007, S. 215), obwohl die Einteilung in gerade drei Dimensionen zwar gängig, aber weder zwingend noch unumstritten ist (vgl. Abschnitt 2.1.1.3). In ähnliche Richtung weist es, wenn auf Niveau 3 der gleichen Teilkompetenz erwartet wird, dass die Schüler/innen die „Bedeutung des Konzepts Nachhaltiger Entwicklung für reale Gestaltungsaufgaben [erkennen]“ (Bögeholz 2007, S. 215) – womit ihnen kaum die Wahl gelassen wird, das Konzept für sich als bedeutungslos abzulehnen – oder wenn auf Niveau 4 gefordert wird, dass die Lernenden „Überlegungen zu (Grund-)Bedürfnisorientierung und Gerechtigkeit jenseits von Gesetzen ein[bringen]“ (Bögeholz 2007, S. 215), was in Anbetracht der Vielzahl verschiedener Gerechtigkeitsüberlegungen, die sich ethisch fundiert vertreten lassen, doch stark einschränkend wirkt.

Reitschert, Langlet, Höble, Mittelsten Scheid und Schlüter (2007 zitiert nach Reitschert und Höble 2007, S. 127) haben ebenfalls ein theoriegeleitetes Modell der Bewertungskompetenz aus biologiedidaktischer Perspektive vorgelegt. Analog zum Göttinger Modell der Bewertungskompetenz bezeichnen Hostenbach et al. (2011, S. 271) dieses als Oldenburger Modell der Bewertungskompetenz. Sie unterscheiden in ihrem Modell die acht Teilkompetenzen „Wahrnehmen und Bewusstmachen moralisch-ethischer Relevanz“, „Wahrnehmen und Bewusstmachen der Quellen der eigenen Entscheidung“, „Folgenreflexion“, „Beurteilen“, „Ethisches Basiswissen“, „Urteilen/Schlussfolgern“, „Argumentieren“ und „Perspektivenwechsel“ (Reitschert & Höble 2007, S. 127).

Danach besteht Bewertungskompetenz darin, dass Schüler/innen

- bestimmte Probleme als ethisch relevant erkennen,
- sich bewusst machen, warum sie selbst über das Problem so denken, wie sie denken,
- im Vorfeld über mögliche Folgen ihrer Entscheidung nachdenken,
- faktenorientiert einen Sachverhalt bewerten, unter Berücksichtigung von Pro- und Kontraargumenten zu einer Handlung die hinter den Argumenten stehenden Werte analysierend,
- die Begriffe Moral, Wert, Norm (und ähnliche) kennen und korrekt verwenden,
- ihr eigenes Urteil fällen können
- das „Grundschema[s] eines korrekten ethischen Argumentationsgangs“ anwenden können,

- Gegenargumente zur eigenen Position finden und die eigene Perspektive um eine allgemeine gesellschaftliche Perspektive erweitern können (Reitschert & Höble 2007, S. 127).

Auch Reitschert und Höble (2007, S. 126) berücksichtigen explizit nur die kognitiven Komponenten von Bewertungskompetenzen, räumen aber gleichzeitig ein, dass es daneben nicht-kognitive gibt. Im Vergleich zu Eggert und Bögeholz (2006, S. 189ff.) fehlt die Komponente „Kennen und Verstehen Nachhaltiger Entwicklung“, da das Modell nicht auf den BNE-Bereich ausgerichtet ist. Zur Teilkompetenz „Generieren und Reflektieren von Sachinformationen“ findet sich bei Reitschert und Höble (2007, S. 127) ebenfalls keine Entsprechung, möglicherweise wird sie wie bei Hostenbach et al. (2011) im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung verortet. Dafür differenzieren Reitschert und Höble (2007) das „Kennen und Verstehen von Werten und Normen“ stärker, das „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ weniger stark aus.<sup>109</sup>

Das Oldenburger Modell der Bewertungskompetenz bietet einen anderen Blick auf die Herausforderungen von Bewertungsaufgaben als das Göttinger Modell und ebenfalls mehr Untergliederungen als z.B. Lauströer (2005). Da das Göttinger Modell auf Fragen nachhaltiger Entwicklung bezogen ist, steht es in diesem Aspekt Urteilen zu nachhaltigem Konsum näher. Das Oldenburger Modell zeigt aber andererseits überzeugend auf, dass solche Urteilsfähigkeiten nicht nur auf Entscheidungsstrategien bezogen sind, sondern beispielsweise Urteilenden zunächst abfordern, zu erkennen, dass eine entsprechende Wertung angebracht ist, sei sie allgemein ethisch oder spezifisch auf Nachhaltigkeit bezogen.

Das Oldenburger Modell der Bewertungskompetenz greift ähnliche Aspekte auf wie der Kompetenzbereich „Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen“ aus den Bildungsstandards der DeGöB (2004, S. 9). Dieser Fokus auf ethische Relevanz und ethisches Basiswissen ist sowohl die Stärke des Oldenburger Modells in Bezug auf Fragen nachhaltigen Konsums, als andererseits auch seine Begrenzung. Andere Aspekte, wie beispielsweise die Aufnahme und Verarbeitung komplexer Zusammenhänge, die die Grundlage einer Bewertung bilden, werden nicht abgebildet. Dass sowohl das Göttinger als auch das Oldenburger Modell der Bewertungskompetenz zumindest in Ansätzen in empirischen Studien Ergebnisse erbringen, die die Modelle plausibel erscheinen lassen, obwohl sie doch recht verschieden sind, lässt vermuten, dass beide die tatsächlich ablaufenden Prozesse nur in (kleinen?) jeweils unterschiedlichen Teilen abzubilden in der Lage sind.

Auch naturwissenschaftliche Kompetenzmodelle bieten also Anregungen dazu, welche Fähigkeiten für eine Urteilskompetenz in Fragen nachhaltigen Konsums notwendig sein könnten. Dadurch, dass sie aber alle nicht auf Konsumfragen ausgerichtet sind und nur das Göttinger Modell auf Fragen nachhaltiger Entwicklung abstellt, ist unklar, inwieweit die formulierten Kompetenzen für nachhaltigen Konsum tatsächlich passen. Dass die Modelle darüber hinaus unterschiedliche Perspektiven auf das eröffnen, was sie als Bewertungskompetenz bezeichnen, lässt offen, welchen beschriebenen Fähigkeiten welcher Stellenwert zukommt – zumal in einer Konsumsituation, da eine solche originär wahrscheinlich, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt mitgedacht war.

<sup>109</sup> Zur theoretischen und empirischen Herleitung dieses Kompetenzmodells vgl. Reitschert und Höble 2007, S. 132, zu weiteren empirischen Erkenntnissen zu diesem Modell vgl. z.B. Mittelsten Scheid & Höble 2007, S. 95f.



Im aktuelleren ESNaS-Modell überschneiden sich im Bereich „Handlungsoptionen“ die Bereiche „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ des Göttinger Modells (im Hinblick auf den Vergleich von Optionen) und die Bereiche „Folgenreflexion“ und „Perspektivenwechsel“ des Oldenburger Modells (vgl. Hostenbach et al. 2011, S. 276f.). Eine solch überlappende Zusammenstellung weist darauf hin, dass die Perspektiven der einzelnen Modelle kombinierbar sind, bietet aber nur (jeweils) eine mögliche Kombination an, was nicht ausschließt, dass andere ebenso gut oder besser passen könnten.

### *Geographische Kompetenz*

Als Fach mit sowohl natur- als auch sozialwissenschaftlichen Komponenten liefert die Geographie eine weitere interessante Perspektive, besonders da auch BNE fach- und disziplinübergreifend angelegt ist. Die DGfG legte im Juni 2006 die erste verabschiedete Fassung der Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Bildungsabschluss vor; diese wurden 2007 um Aufgabenbeispiele ergänzt und wiederholt neu aufgelegt (DGfG 2012, S. 2f.). Die Geographie übernimmt die vier Kompetenzbereiche der Naturwissenschaften, wenn auch in leicht veränderter Bezeichnung, und ergänzt sie um den spezifisch geographischen Bereich „Räumliche Orientierung“ sowie um den Kompetenzbereich „Handlung“ aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich (DGfG 2012, S. 8). Den Kompetenzbereichen weist die DGfG (2012) je zwei bis fünf Kompetenzen zu, die ihrerseits in Standards untergliedert sind. Obwohl die Kompetenzen ineinandergreifen und zweifellos zum Beurteilen auch Fachwissen notwendig ist, werden im Folgenden die Bereiche „Beurteilung/Bewertung“ und „Handlung“ herausgegriffen, da diese die besonderen Anforderungen des Urteilens über nachhaltigen Konsum am ehesten abzudecken versprechen.

Der Kompetenzbereich „Bewertung“ heißt in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 9) „Beurteilung/Bewertung“ und zeigt sich auch damit anschlussfähig sowohl an das „Bewerten“ naturwissenschaftlicher Modelle als auch an das (Be-)Urteilen gesellschaftswissenschaftlicher Modelle. Das Beurteilen und Bewerten wird in den DGfG-Standards verstanden als

„Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können“ (DGfG 2012, S. 9).<sup>110</sup>

Für die bestehenden Werte verweist die DGfG (2012, S. 24) explizit auf das „Leitbild der Nachhaltigkeit“. Schüler/innen sollten lernen, menschliche Eingriffe „in die Natur und Umwelt [...] nach ihrer ökologischen, sozialen / politischen und wirtschaftlichen Verträglichkeit zu bewerten“ (DGfG 2012, S. 24). Zum Kompetenzbereich „Beurteilung/Bewertung“ gehören vier Kompetenzen, die jeweils über zwei Standards ausdifferenziert werden:

- die „Fähigkeit, ausgewählte Situationen/Sachverhalte im Raum unter Anwendung geographischer/geowissenschaftlicher Kenntnisse zu beurteilen“ (DGfG 2012, S. 24) (B1),

<sup>110</sup> Die Formulierung „in Ansätzen“ bezieht sich auf die Ansicht der DGfG (2012, S. 23), dass eine Beurteilungs-/Bewertungskompetenz „bei Jugendlichen bis zum mittleren Schulabschluss erst in Ansätzen entwickelt sein“ könne.“

- die „Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen aus Medien kriteriengestützt zu beurteilen (Medienkompetenz)“ (DGfG 2012, S. 24) (B2),
- die „Fähigkeit, ausgewählte geographische/geowissenschaftliche Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkungen für die Gesellschaft angemessen zu beurteilen“ (DGfG 2012, S. 25) (B3) und
- die „Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten“ (DGfG 2012, S. 25) (B4).

Im Rahmen der *Kompetenz B1* können die Schüler/innen unter anderem Beurteilungskriterien nennen (S1) und diese zusammen mit ihren Fachkenntnissen anwenden, „um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte, Ereignisse, Probleme und Risiken [...] zu beurteilen“ (DGfG 2012, S. 24) (S2). Dabei scheint es vorrangig um Sachurteile (im Sinn der Politikdidaktik) zu gehen, die zwar Themen betreffen können, die mit nachhaltigem Konsum zu tun haben, an sich aber stärker raumbezogen ausgerichtet sind. Zur *Kompetenz B2* zählt es, Informationen hinsichtlich ihrer Aussagekraft für das Thema (S3) zu beurteilen und ihre zielgruppenorientierte Aufbereitung kritisch zu hinterfragen (S4) (DGfG 2012, S. 24f.). Die *Kompetenz B3* befähigt Schüler/innen, „kritisch Stellung [zu] nehmen“ (DGfG 2012, S. 25) dazu, wie bestimmte geographische Erkenntnisse sich gesellschaftlich ausgewirkt haben oder auswirken könnten (S5 und S6). Die *Kompetenz B4* schließlich bindet „Werte und Normen“ (DGfG 2012, S. 25) ein, die den Schüler/innen als Basis verfügbar sein sollen, um Sachverhalte danach zu bewerten (S7 und S8). Dabei wird „Nachhaltigkeit“ in Standard S7 als Wert/Norm explizit genannt (DGfG 2012, S. 25).

Den Wert „Nachhaltigkeit“ zu hinterfragen, scheint die DGfG für die Schüler/innen dagegen nicht einzuplanen. Vielmehr wird er im Kompetenzbereich „Handlung“ als Zielbasis genommen, die es bei den Lernenden zu entwickeln gilt. Aufgabe des Geographieunterrichts sei es unter anderem, „Bereitschaft zum angemessenen Handeln (H3) zu entwickeln“ (DGfG 2012, S. 25). Dass angemessenes Handeln sich an „Nachhaltigkeit“ orientiert, scheint für die DGfG dabei außer Frage zu stehen:

„Das Verständnis des Zusammenwirkens [...] von ökologischen, ökonomischen und sozialen / politischen Faktoren, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene, und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln.“ (DGfG 2012, S. 27)

Eine solche „Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung“ (DGfG 2012, S. 27) und „Bereitschaft zu entsprechendem Handeln“ (DGfG 2012, S. 27) lassen keinen realistischen Raum für eine kritische Auseinandersetzung. Dass die DGfG (2012, S. 26) im gleichen Textabschnitt schreibt, Schüler/innen „dürfen im Unterricht nicht manipuliert oder zum Handeln genötigt werden, sondern sollen sich reflektiert und begründet zu einer Handlung entschließen“, kann das nicht ausgleichen, sondern weist eher darauf hin, dass auch den Autor(inn)en der Druck latent bewusst ist, den ihre Anforderungen aufbauen.

Der Kompetenzbereich „Handeln“ ist unterteilt in die Kompetenzen

- „Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien“ (DGfG 2012, S. 27) (H1),
- „Motivation und Interesse für geographische/geowissenschaftliche Handlungsfelder“ (DGfG 2012, S. 27) (H2),

- „Bereitschaft zum konkreten Handeln in geographisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, politisches Handeln, Alltagshandeln)“ (DGfG 2012, S. 27) (H3) und
- „Fähigkeit zur Reflexion der Handlungen hinsichtlich ihrer natur- und sozialräumlichen Auswirkungen“ (DGfG 2012, S. 28) (H4).

Diese Kompetenzen sind ihrerseits in je zwei bis drei Standards ausdifferenziert.

Auch in diesem Kompetenzbereich zeigt sich, wie wenig vorgesehen ist, dass die Schüler/innen kritisch hinterfragen, was „nachhaltige Entwicklung“ bedeutet und ob sie die damit verbundenen normativen Ansprüche teilen möchten. Zur *Kompetenz H1* gehört es z.B., dass die Lernenden „umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen, Produkte sowie Lösungsansätze“ (DGfG 2012, S. 27) kennen. *Kompetenz H2* verlangt – eher neutral – unter anderem, sich „für die Orientierung an geographisch relevanten Werten“ (DGfG 2012, S. 27) zu interessieren. Deutlicher wird es aber in *Kompetenz H3*, bei der angestrebt wird, dass die Schüler/innen bereit sind,

„sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (z. B. Kauf von Fair-Trade- und/oder Ökoprodukten, Partnerschaften, Verkehrsmittelwahl, Abfallvermeidung)“ (DGfG 2012, S. 28) (S9).

Hier wird beispielsweise der Kauf von „Fair-Trade-Produkten“, also ein komplexer, multiperspektivisch betrachtbarer Vorgang, ebenso einseitig positiv dargestellt, wie – diesen Ansatz unterstreichend – auch in der Beispielaufgabe zum Kompetenzbereich „Handlung“ (DGfG 2012, S. 89ff.), der sich mit „fair“ gehandelter Schokolade beschäftigt.

Inhaltlich greifen die Standards der DGfG also durchaus nachhaltigen Konsum auf, jedoch nicht auf einer Urteilebene. Ähnlich wie bei den Standards der politischen Bildung (GPJE 2004, S. 23) wird die Konsumententscheidung (und mit ihr das Konsumurteil) im Handlungsbereich verortet. Deutlich stärker als im Bereich der politischen Bildung scheint hier aber die Absicht durch, diese Entscheidung in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen. Den notwendigen Umgang mit Komplexität binden die DGfG-Standards nicht ein. Das Bewerten von Sachverhalten und Handlungsoptionen kommt im Kompetenzbereich „Beurteilung/Bewertung“ zwar vor, soll aber anscheinend nicht auf nachhaltigen Konsum bezogen werden. Zudem bleiben auch hier die genaueren Prozesse, die für ein solches Bewerten nötig sind, im Dunkeln. Die Konstruktion von Handlungsoptionen ist in Ansätzen im Kompetenzbereich „Handlung“ enthalten, wird jedoch eher reduziert auf die „Kenntnis“ von Handlungsoptionen, die andere konstruiert haben.

Auf normativer Ebene sind die Einwände gegen die DGfG-Standards in Bezug auf nachhaltigen Konsum noch gravierender: Die DGfG bezieht sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Elemente (z.B. Interesse und Bereitschaft) in ihre Kompetenzen ein, setzt sich aber mit dem Überwältigungsverbot nicht explizit auseinander. Zwar bekennt sie sich dazu, dass Schüler/innen „nicht manipuliert oder zum Handeln genötigt werden“ (DGfG 2012, S. 26) dürfen, wendet diese Forderung jedoch nicht konsequent auf die eigenen Standards an.

Methodisch handelt es sich bei den geographiedidaktischen Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss um ein Konzept, dessen Kompetenzen deduktiv gewonnen wurden und die empirisch bisher nicht fundiert sind (vgl. zu Konsequenzen daraus auch

Abschnitt 3.3.3). Die DGfG (2012, S. 30) selbst verweist darauf, dass bisher „keine empirisch abgesicherten Kompetenzstufenmodelle vorliegen“. Ideen zur Schwierigkeitsabstufung werden deshalb angelehnt an die Einheitlichen Anforderungen in der Abiturprüfung (EPA) mit ihren verschiedenen Anforderungsbereichen. Wie gut die Kompetenzen und Niveauabstufungen allerdings in der Lage sind, reale Prozesse z.B. beim Urteilen abzubilden, bleibt unklar.

### 3.3.2.3 Spezifische Kompetenzkonzepte zum Bereich (nachhaltiger) Konsum

Neben allgemein für den BNE-Bereich entwickelten Kompetenzen und solchen, die auf Basis bestimmter Schulfächer und ihrer Didaktiken entwickelt wurden, liegen auch Kompetenzkonzepte aus dem Bereich der Verbraucherbildung vor. Die im Projekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen“ (REVIS) vorgeschlagenen Bildungsstandards (Heseker et al. 2005, S. 27f.) beziehen sich auf Verbraucherbildung allgemein und beziehen das Leitbild der Nachhaltigkeit mit ein. Die vom United Nations Environment Programme (UNEP) (UNEP 2010, S. 25) herausgegebenen Kompetenzen, die vorgestellt werden, richten sich direkt auf eine BNK.

Im Projekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS) wurden von 2003 bis 2005 unter anderem Bildungsziele und ein Kompetenzraster für den Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung entwickelt (Heseker et al. 2005, S. 1). Dabei wird für die Verbraucherbildung (neben den Bezügen zur Ernährungsbildung) explizit die Aufgabe genannt, „im Sinne der Nachhaltigkeit die Zusammenhänge von Produktion und Konsum in ihren ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten aufzuzeigen“ (Heseker et al. 2005, S. 8). Dass Ernährungs- und Verbraucherbildung zusammengefasst werden, verweist auf die Tradition des ‚hauswirtschaftlichen Unterrichts‘, wie er teilweise in Haupt-, Real- und Gesamtschulen und selten bis gar nicht an Gymnasien angeboten wird (vgl. Heseker et al. 2005, S. 8). Diese „hauswirtschaftliche“ Ausrichtung passt interessanterweise zum Hinweis Müller-Christ's (in de Haan et al. 2008, S. 201 ff.), zu einer umfassenden ökonomischen Kompetenz gehöre auch die haushaltsökonomische Perspektive.

Die folgende Darstellung beschränkt sie auf die Teile des REVIS-Referenzrahmens, die sich auf Verbraucherbildung beziehen. Als Bildungsziele für das Ende der Pflichtschulzeit werden bei Heseker et al. (2005, S. 22) formuliert:

- „Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.“
- „Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.“
- „Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.“
- „Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.“
- „Die Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.“

Zu jedem Bildungsziel formulieren Heseker et al. (2005, S. 25ff.), sich auf Weinerts Kompetenzdefinition stützend, einen motivational-volitionalen Kompetenzstandard und vier kognitive Kompetenzstandards (Heseker et al. 2005, S. 25ff.). In Anhang A4 (Heseker et al. 2005, A 4, S. 1ff.) sind ergänzend Lehrinhalte und Themen angegeben, die einen genaueren Eindruck davon vermitteln, was die Autor(inn)en unter den jeweiligen Standards verstehen.

Für die fünf Bildungsziele, die die Verbraucherbildung betreffen, werden die Standards im Folgenden dargestellt.

**Tab. 20:** REVIS-Standards zu Bildungsziel 5 (Ressourcenmanagement und Verantwortungsübernahme), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 27 (eigene Darstellung)

<b>Bildungsziel:</b> „Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.“	
Motivational-volitional	Kognitiv
Die Schüler/innen „sind bereit und in der Lage, [...] sich mit Zukunftschancen und Risiken der Lebensgestaltung auseinanderzusetzen.“	<p>„Dazu gehört dass sie [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Vielfalt von individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen kennen, ihre Bedeutung sowie ihre Entwicklungen und Begrenzungen verstehen,</li> <li>• die Prinzipien und Möglichkeiten des Finanz- und Vorsorge-managements kennen und verstehen und ihre Instrumente anwenden können,</li> <li>• Prinzipien des kurz-, mittel- und langfristigen Ressourcen-managements verstehen und anwenden können,</li> <li>• Informations- und Beratungsangebote kennen und situations-gerecht nutzen können.“</li> </ul>

Das REVIS-Bildungsziel 5, das persönliches Ressourcenmanagement und Verantwortungsübernahme betrifft, ist am ehesten dem Bereich der planungsrationalen Nachhaltigkeit in der Verbraucherbildung zuzurechnen. Es geht um persönliche Ressourcen verschiedener Art (monetär ebenso wie sozial, emotional, gesundheitlich usw.) und speziell um den Umgang mit finanziellen Ressourcen z.B. über die Budgetierung eines Haushalts, Versicherungen und Vermögensplanung (Heseke et al. 2005, A 4, S. 5).

**Tab. 21:** REVIS-Standards zu Bildungsziel 6 (Konsumententscheidungen treffen), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 27. (eigene Darstellung)

<b>Bildungsziel:</b> „Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.“	
Motivational-volitional	Kognitiv
Die Schüler/innen „sind bereit und in der Lage, [...] sozio-kulturelle Rahmenbedingungen für Konsumententscheidungen zu identifizieren und zu berücksichtigen.“	<p>„Dazu gehört dass sie [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedürfnisse identifizieren, die den Konsum leiten, verschiedene Wege der Bedarfsdeckung kennen, beurteilen und verantwortlich nutzen können,</li> <li>• die eigene Konsumbiographie und ihre Bedeutung für die Lebensstilentwicklung analysieren, verstehen und reflektieren können,</li> <li>• Marktmechanismen und Wirtschaftssystem verstehen und reflektieren können,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsum- und Entscheidungsprozesse situationsgerecht bewerten und gestalten können.“</li> </ul>
--	---

Das REVIS-Bildungsziel 6 zu reflektierten Konsumententscheidungen kann sowohl Elemente planungsrationaler als auch Elemente gerechtigkeitssensitiver Nachhaltigkeitskonzepte enthalten. Es geht um die Funktionsweisen von Markt, um Werbung, aber auch um „Soziale Verantwortung“, „Nachhaltigkeit“ und „Globalisierung“ (Heseker et al. 2005, A 4, S. 6).

**Tab. 22:** REVIS-Standards zu Bildungsziel 7 (Konsumentenrolle, rechtliche Zusammenhänge), Zitate aus Heseker et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung)

<b>Bildungsziel:</b> „Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.“	
Motivational-volitional	Kognitiv
Die Schüler/innen „sind bereit und in der Lage, [...] die eigene Konsumentenrolle kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend Konsumhandeln zu gestalten.“	„Dazu gehört dass sie [...] <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbraucherrechte und -pflichten kennen, bewerten und situationsgerecht anwenden können,</li> <li>• Konsumententscheidungen treffen und ihre Tragweite in Bezug auf vertragliche Bedingungen und auf finanzielle Verpflichtungen einschätzen können,</li> <li>• selbstbewusst und selbstbestimmt gegenüber Experten und Institutionen agieren können,</li> <li>• Informationen und Angebote von Institutionen beschaffen, bewerten und kritisch nutzen können.“</li> </ul>

Das REVIS-Bildungsziel 7 fokussiert die rechtlichen Aspekte der Konsument(inn)enrolle. Es kann eher dem Bereich der planungsrationalen Nachhaltigkeit zugeordnet werden, da der Blick über die Auswirkungen auf die eigene Person nicht hinausgehen. Thematisiert werden sollen dabei die Grundzüge allgemeiner (Kauf-)Verträge ebenso wie z.B. die spezifischen Regelungen für Mieter(inne)n, Patient(inn)en und Versicherte, Datenschutz und Urheberrechte (Heseker et al. 2005, A 4, S. 7). Daneben sollen die Schüler/innen Organisationen kennen lernen, deren Ziel es ist, Verbraucher/innen zu unterstützen (Heseker et al. 2005, A 4, S. 7).

**Tab. 23:** REVIS-Standards zu Bildungsziel 8 (qualitätsorientierte Konsumententscheidungen), Zitate aus Hesecker et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung)

<b>Bildungsziel:</b> „Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.“	
Motivational-volitional	Kognitiv
Die Schüler/innen „sind bereit und in der Lage, [...] Nachhaltigkeit, Gesundheit und Funktionalität als zentrale Bewertungskriterien zu verstehen und anzuwenden.“	„Dazu gehört dass sie [...] <ul style="list-style-type: none"> <li>• exemplarische Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung, Verteilung und Entsorgung von Marktgütern kennen, verstehen und bewerten können,</li> <li>• die Wirkungen der handwerklichen und industriellen Be- und Verarbeitung für die Qualität des Produkts kennen, bewerten und für eigene Konsumententscheidungen beachten können,</li> <li>• den Faktor Arbeit in der Gütererzeugung verstehen und die Wirkungen lokal und global einschätzen können,</li> <li>• die lokalen und globalen Zusammenhänge der Produktion von Gütern bei eigenen Entscheidungen verantwortungsbewusst berücksichtigen können.“</li> </ul>

Wenn das REVIS-Bildungsziel 8 von qualitätsorientierten Konsumententscheidungen ausgeht, scheint der Qualitätsbegriff über eine rein funktionale Qualität hinauszugehen. Im motivational-volitionalen Teil wird „Nachhaltigkeit“ als Bewertungskriterium genannt – und das sogar vor „Gesundheit“ und „Funktionalität“ (vgl. Hesecker et al. 2005, S. 28). Als Themen nennen Hesecker et al. (2005, A 4, S. 8) beispielweise „Gütesiegel“, „Kinderarbeit“, „Soziale Standards in Betrieben“ und „Umwelt- und Gesundheitsaspekte“, woraus ersichtlich ist, dass ein gerechtigkeitssensitives Nachhaltigkeitsverständnis zugrunde liegt.

**Tab. 24:** REVIS-Standards zu Bildungsziel 9 (nachhaltiger Lebensstil), Zitate aus Hesecker et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung)

<b>Bildungsziel:</b> „Die Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.“	
Motivational-volitional	Kognitiv
Die Schüler/innen „sind bereit und in der Lage, [...] sich mit den Gewohnheiten und Routinen des Konsum- und Alltagshandelns auseinanderzusetzen.“	„Dazu gehört dass sie [...] <ul style="list-style-type: none"> <li>• das Konzept der Nachhaltigkeit kennen, verstehen und reflektieren können,</li> <li>• eigenes Konsum- und Alltagshandeln auf der Grundlage des Nachhaltigkeitskonzepts analysieren und bewerten und diese Reflexion für Entscheidungen nutzen können,</li> <li>• Lebensstile und Lebensweisen identifizieren und reflektieren können und daraus Handlungsstrategien und Routinen für die eigene Lebensgestaltung verwirklichen können,</li> <li>• die Fähigkeit entwickeln, Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen übernehmen zu können.“</li> </ul>

Das REVIS-Bildungsziel 9 bezieht sich direkt auf Nachhaltigkeit und auch gleich auf die Ebene des Verhaltens, da von einem „nachhaltigen Lebensstil“ (Heseker et al. 2005, S. 28) die Rede ist. Angebahnt werden soll dieser „nachhaltige Lebensstil“ bei den Schüler(inne)n beispielsweise, in dem „Agenda 21“, „Fairer Handel“, „Klima, Transport, Verpackung“ und „Ökobilanz“ thematisiert werden (vgl. Heseker et al. 2005, A 4, S. 9).

Die REVIS-Kompetenzstandards verbinden planungsrationale-nachhaltigen Konsum und dafür notwendige Fähigkeiten und Bereitschaften mit solchen, die für gerechtigkeitssensitiv-nachhaltigen Konsum nötig scheinen. Verantwortungszuschreibungen und der Umgang damit spielen dabei keine Rolle, obwohl (oder weil?) es den Autor(inn)en wichtig zu sein scheint, dass die Schüler/innen Verantwortung übernehmen (vgl. z.B. Bildungsziel 8 und 9, Heseker et al. 2005, S. 28). Der Umgang mit Komplexität wird nur ansatzweise thematisiert, z.B. im Hinblick auf Informationsbeschaffung und -einordnung, wenn es darum geht, „Informationen und Angebote von Institutionen beschaffen, bewerten und kritisch nutzen [zu] können“ (Heseker et al. 2005, S. 28). Auch in den Schlüsselfragen, die Heseker et al. (2005, S. 24) formulieren, heißt es zwar „Wie gehe ich mit Angebotsvielfalt und Informationsflut um? Wie und wo bekomme ich hilfreiche Informationen?“ Präzisiert wird dieser Aspekt aber nicht weiter, und andere Aspekte zum Umgang mit Komplexität bleiben außen vor.

An der normativen Ausrichtung des REVIS-Konzepts bleibt kein Zweifel. Nachhaltigkeit kommt – wenn auch undefiniert – wiederholt vor und wird explizit als Bewertungskriterium und zu verfolgender Prozess benannt (vgl. z.B. Bildungsziel 8 und 9, Heseker et al. 2005, S. 28). Auch wenn ein Kompetenzstandard besagt, dass die Schüler/innen „das Konzept der Nachhaltigkeit [...] reflektieren können“ (Heseker et al. 2005, S. 28) und auch nur davon die Rede ist, dass die Schüler/innen „die Fähigkeit entwickeln, Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen übernehmen zu können“ (Heseker et al. 2005, S. 28), nicht davon, dass sie das auch tun, so legt das dazu formulierte Bildungsziel „Die Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.“ doch offen, dass die Reflexion der Nachhaltigkeitsidee damit endet, dass sie bestätigt und für die eigenen Entscheidungen als wesentlich anerkannt werden soll. Dies ist vor dem Hintergrund möglicher Überwältigungen kritisch zu betrachten. Auch dass Handlungsoptionen zu konstruieren sind, wird nicht gesondert berücksichtigt, sondern ist äußerstenfalls in manchen Kompetenzstandards enthalten.

Heseker et al. (2005, S. 21) wollen mit ihren Bildungszielen und ihrem Kompetenzraster ein „Reflexionsinstrument“ zur Selbstevaluation in der Schulentwicklung anbieten. Für ein empirisch fundiertes Kompetenzmodell halten sie die „fachdidaktische Forschung im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung [für] [...] noch viel zu jung“ (Heseker et al. 2005, S. 21). Damit dient der Referenzrahmen eher Lehrenden zur Orientierung als externen Gutachter(inne)n zur Messung von Fähigkeiten. Empirisch sind die REVIS-Standards allerdings nicht fundiert, ihre theoretische Herleitung wird im REVIS-Schlussbericht (Heseker et al. 2005) nicht ausführlich dargelegt. Damit ist unklar, wie passend die formulierten Fähigkeiten das abbilden, was in realen Situationen an Prozessen vorkommt. Ein anderes Kompetenzkonzept, das sich speziell auf nachhaltigen Konsum bezieht, wird in der Broschüre „Here and Now!“ des United Nations Environment Programme (UNEP) (2010) vorgestellt. Die Lernergebnisse und Kompetenzen werden dort in drei Teilen dar-



gestellt: fünf grundlegende Lernergebnisse, 14 allgemeine Kompetenzen und 18 spezifische Kompetenzen, die jeweils sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Aspekte umfassen sollen.

Als grundlegende Lernergebnisse, die anzustreben sind, werden „Critical awareness“, „Ecological responsibility“, „Social responsibility“, „Action and involvement“ und „Global solidarity“ genannt (UNEP 2010, S. 24). Schon in dieser Aufzählung zeigt, dass sich das Konzept innerhalb des normativen Rahmens von BNE bewegt und diesen nicht weiter zu hinterfragen scheint.

Die allgemeinen Kompetenzen umfassen z.B. „Information management skills“, die „Ability to make critical, reflected decisions“, die „Capacity for generating new ideas“, aber auch die „Appreciation of nature and of human diversity and multiculturalism“ (UNEP 2010, S. 24). Damit werden neben der Entscheidungsfähigkeit an sich auch explizit Fähigkeiten zum Umgang mit Informationen und zur Konstruktion von Handlungsoptionen genannt. Das wertschätzende Verständnis für Natur und menschliche Vielfalt verweist auch hier deutlich auf den normativen Aspekt, der auch bei den gleichzeitig angestrebten kritischen Entscheidungen nicht hinterfragt zu werden scheint.

Dass die 18 BNK-spezifischen Kompetenzen in UNEP (2010, S. 25) nur hintereinander aufgezählt und nicht weitergehend geordnet oder ausgeführt werden, erschwert es, eine klare Struktur zu erkennen und weiter mit den Kompetenzen zu arbeiten.

Sie sollen daher im Folgenden in drei Gruppen eingeteilt vorgestellt werden.<sup>111</sup> Die Originalnummerierung wird bewusst beibehalten, um den Vorgang anhand des Originaldokuments leichter nachvollziehbar zu machen. Dass für einzelne Kompetenzen die Zuordnung auch anders getroffen werden könnte, spielt keine Rolle, da die Einteilung nur dem besseren Überblick dient. Die erste Gruppe von Kompetenzen beschäftigt sich mit allgemeinen, ökonomisch geprägten Kenntnissen zu wirtschaftlichen Abläufen und Zusammenhängen. Zu dieser Gruppe können die Kompetenzen Nr. 6 bis 10 und 12 in UNEP (2010, S. 25) gezählt werden.

**Tab. 25:** Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die dem Bereich grundlegender (ökonomischer) Kenntnisse zugerechnet werden können (eigene Übersetzung und Darstellung)

<b>Grundlegende (ökonomische) Kenntnisse</b>	
<b>Nr. in UNEP</b>	<b>Kompetenz</b>
<b>6.</b>	Grundlegendes Wissen zur Marktwirtschaft und der Rolle des Geschäftsbereichs
<b>7.</b>	Wissen darüber, wie Produktionsprozesse mit dem Konsumsystem zusammenhängen
<b>8.</b>	Grundlegendes Wissen über die wechselseitige Beeinflussung von Preismechanismen und Einstellungen und Verhalten von Konsument(inn)en

<sup>111</sup> Die englischen Formulierungen habe ich so ins Deutsche übertragen, dass sie dem Inhalt der englischen Variante möglichst gut entsprechen. Sprachlich-formal sind sie teilweise den Strukturen angenähert, die für deutsche Kompetenzformulierungen üblich sind.

<b>9.</b>	Einblick in die Praxis von Angebots- und Nachfrageseite von Produktion und Konsum und ihren Beziehungen außerhalb des Marktes zu Entwicklungen des Gemeinwesens
<b>10.</b>	Bewusstsein für die immateriellen und symbolischen Eigenschaften eines Gutes
<b>12.</b>	Wissen, dass soziale Netzwerke verantwortlich sind für die Gestaltung von Konsummustern (Gruppenzwang, Status usw.)

Bei diesen Kompetenzen ist nicht klar, warum sie als spezifisch für nachhaltigen Konsum genannt werden. Vielmehr scheinen sie allgemeine ökonomische Kompetenzen anzusprechen, die noch nicht einmal im Bereich der Verbraucherbildung verortet werden müssten. Die Gruppe grundlegender ökonomisch-geprägter Kenntnisse geht über in die zweite Gruppe von Kompetenzen, bei der der (Selbst-)Schutz von Konsument(inn)en im Vordergrund steht. Hier geht es um Kenntnisse und Fähigkeiten, die Konsument(inn)en stärken, damit sie erfolgreich am Markt agieren können.

**Tab. 26:** Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die auf den Schutz von Konsument(inn)en ausgerichtet sind (eigene Übersetzung und Darstellung)

<b>Kenntnisse und Fähigkeiten, die Konsument(inn)en schützen sollen</b>	
<b>Nr. in UNEP</b>	<b>Kompetenz</b>
<b>11.</b>	Fähigkeit, mediale Botschaften und Botschaften des Marktes zu erkennen, entschlüsseln und kritisch zu reflektieren
<b>17.</b>	Wissen um Möglichkeiten der Konfliktlösung im Allgemeinen und insbesondere in Bezug auf konsumrelevante Situationen wie Produktsicherheit, Haftung, Kompensation, Entschädigung, Erstattung
<b>5.</b>	Wissen um die Rechte von Verbraucher(inne)n und zentrale Verbraucherschutzgesetze
<b>15.</b>	Fähigkeit zum Umgang mit den eigenen Finanzen (Budgetplanung, Sparen, Investieren, Steuern und Gebühren)
<b>16.</b>	Fähigkeit zum Umgang mit physikalischen Ressourcen (wirksames Steuern, Erhalten, Wiederverwenden und Ersetzen)

Diese Kompetenzen könnten auch der Idee planungsrationaler Nachhaltigkeit zugeordnet werden. Zwar sind, z.B. im Umgang mit den eigenen Finanzen oder physikalischen Ressourcen, längerfristige Wirkungen zu berücksichtigen, aber nur für die eigene Person (den eigenen Haushalt), nicht für Andere. Damit bleibt der Horizont langfristiger Überlegungen gleichzeitig weitgehend auf die eigene und vielleicht ein bis zwei folgende Generationen beschränkt. Auch kumulative Wirkungen kollektiven Verhaltens bleiben tendenziell außen vor.

Nur die dritte Gruppe von Kompetenzen beschäftigt sich mit den Kenntnissen und Fähigkeiten, die speziell für einen gerechtigkeitssensitiv nachhaltigen Konsum notwendig sein könnten. Hier geht es um die Überlegung, wie eine erstrebenswerte Zukunft aussehen und wie sie erreichbar sein könnte (Kompetenzen 1 und 18), die Wirkungen von Konsumverhalten auf verschiedene Dimensionen der Nachhaltigkeit (Kompetenzen 3 und 4) und darum, welche Rolle Konsument(inn)en und Zivilgesellschaft beim Anstoß von Veränderungen spielen (Kompetenzen 14 und 13). Fragen nachhaltiger Entwicklung werden in ihrer Komplexität und Kontroversität anerkannt (Kompetenz 2), allerdings ist im Zusammenspiel mit den ansonsten formulierten Kompetenzen nicht klar, wie kontrovers sie tatsächlich betrachtet werden.

**Tab. 27:** Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die auf einen (gerechtigkeitssensitiv) nachhaltigen Konsum ausgerichtet sind (eigene Übersetzung und Darstellung)

<b>Kenntnisse und Fähigkeiten für (gerechtigkeitssensitiv) nachhaltigen Konsum</b>	
<b>Nr. in UNEP</b>	<b>Kompetenz</b>
<b>1.</b>	Fähigkeit zu definieren, was man als gute Lebensqualität betrachtet und zu identifizieren, auf welchen Werten dies beruht
<b>2.</b>	Realisieren, wie komplex und häufig kontrovers Fragen nachhaltiger Entwicklung sind
<b>3.</b>	Erkennen, wie individuelle Lebensstilentscheidungen soziale, ökonomische und ökologische Entwicklung beeinflussen
<b>4.</b>	Fähigkeit, Informationen zu den Auswirkungen von Konsum, speziell auf die Umwelt, zu gewinnen, einzuschätzen und zu nutzen
<b>14.</b>	Individuelles und kollektives Verständnis von consumer social responsibility im Verhältnis zu corporate social responsibility
<b>13.</b>	Bewusstsein für die Möglichkeit der Zivilgesellschaft, alternative Denk- und Handlungswege zu initiieren
<b>18.</b>	Fähigkeit, sich nicht nur alternative Zukunftsszenarien vorzustellen, sondern auch vernünftige Handlungsweisen zu finden, die zu einer solche Zukunft führen

Ein wesentlicher Nachteil der Kompetenzen, die vom UNEP (2010, S. 24f.) vorgeschlagen werden, ist, dass nicht klar ist, wie sie methodisch gewonnen wurden. Es scheint keine empirische Überprüfung vorzuliegen und die theoretische Herleitung wird nicht dargelegt. Sie scheinen eher zur Orientierung für Lehrkräfte entwickelt worden zu sein, als um daraus ein empirisches Messinstrument zu entwickeln, dennoch bleiben sie aber auch in ihrer Orientierung eher lückenhaft, weil eine Erklärung, Begründung und Legitimation der zusammengestellten Kompetenzen fehlt. Dass die 18 spezifischen Kompetenzen nicht einmal gruppiert wurden, erscheint in diesem Zusammenhang zusätzlich kontraproduktiv. Fähigkeiten zum Umgang mit Komplexität werden bestenfalls am Rande angesprochen (in den grundlegenden ökonomischen Kompetenzen sowie in den Kompetenzen 2 und 11),

aber nicht so erklärt und nicht ausdifferenziert. Wie mit dem normativen Aspekt umgegangen werden soll, ist unklar, da einerseits die Kontroversität anerkannt (Kompetenz 2) und kritisches Reflektieren erwähnt wird (Kompetenz 11), andererseits aber die Kompetenzen insgesamt eher auf eine Bestätigung des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung ausgelegt scheinen als auf ein kritisches Hinterfragen. Die Konstruktion von Handlungsoptionen wird implizit auf den Konsumbereich beschränkt, wo Konsument(inn)en als Individuen aktiv sind (Kompetenz 3 und 14). Handlungsmöglichkeiten außerhalb des Konsumfeldes treten in den Hintergrund (Kompetenz 13), womit hinsichtlich der Verantwortungszuschreibung an (individuelle) Konsument(inn)en bereits Position bezogen wird.

### 3.3.3 Fazit zu bisherigen Kompetenzkonzepten

Eine Urteilsfähigkeit, wie sie in der vorliegenden Arbeit bezogen auf nachhaltigen Konsum untersucht wird, ist anschlussfähig an die hier dargestellten Kompetenzmodelle, wird aber von diesen noch nicht komplett erfasst. Das Bewerten, Beurteilen und Entscheiden sowie die Fähigkeiten, die dies erfordert, spielen in verschiedenen dargestellten Konzepten eine Rolle. Gleichzeitig findet sich unter den dargestellten Modellen keines, das alle in Abschnitt 3.2 dargestellten Herausforderungen nachhaltiger Konsumurteile abbilden kann. Auch ermöglichen nicht alle Konzepte konsequent, Werte nachhaltiger Entwicklung zu hinterfragen, was aber nötig wäre, um nachhaltigen Konsum kontrovers zu thematisieren und Indoktrination zu vermeiden. Darüber hinaus sind viele der Kompetenzen deduktiv gewonnen und dabei weder theoretisch fundiert begründet noch empirisch untermauert. Die meisten der vorgestellten Kompetenzkonzepte sind nicht speziell für das Urteilen über nachhaltigen Konsum entwickelt worden und dementsprechend unzureichend und/oder unpassend für diesen Bereich operationalisiert. Dies trifft sowohl auf die Konzepte aus dem BNE-Bereich zu als auch auf die fachwissenschaftlichen Ansätze. Den Gegenpol hierzu bilden das REVIS-Konzept und das Konzept der UNEP, die speziell nachhaltigen Konsum in den Fokus nehmen. Diese öffnen zwar einerseits den Blick dafür, welche Schwierigkeiten eine Konsumententscheidung für Verbraucher/innen an sich bergen kann, berücksichtigen dafür aber nur in Ansätzen die Komplexität, die bei Konsumententscheidungen bewältigt werden muss, wenn Überlegungen zur Nachhaltigkeit einbezogen werden sollen, und reduzieren die einbezogenen Handlungsmöglichkeiten auf das, was in der Rolle der Konsument(in) als machbar erscheint. Ähnlich wie bei den Bildungsstandards für politische Bildung und Geographie dürfte bei den beiden letztgenannten Ansätzen ein sehr handlungsnahes Verständnis dieser Urteile überwiegen. Da der Schwerpunkt in der von mir vorgelegten Arbeit auf dem Urteilsprozess liegt, halte ich aus der daraus abgeleiteten Perspektive eine andere Einordnung für zielführend, um vor allem der Indoktrinationsgefahr vorzubeugen, die einem unzureichend reflektierten Handlungsansatz innewohnt.

Die unterschiedlichen Zugangsweisen und Überschneidungen sowie die mangelnde Passung zeigen sich auch, wenn man versucht, die vorgestellten Entwürfe aufeinander zu beziehen (was hier nur in Ansätzen geschehen kann). Die Gestaltungskompetenz von de Haan et al. (2008) bindet z.B. den notwendigen Umgang mit Komplexität stärker ein als andere Modelle, operationalisiert ihn aber so, dass er nur schwer auf Urteile über nachhaltigen Konsum anzuwenden ist. Dieser Umgang mit Komplexität stellt die Basis dar für das, was in der Politikdidaktik als „Sachurteil“ bezeichnet wird und auf dem wertende Urteile aufbauen. Er erscheint daher besonders wesentlich, obwohl er vielfach nicht berücksichtigt wird.

Die Art, wie daraufhin wertende Urteile gefällt werden, sprechen verschiedene Modelle an. Sie unterscheiden sich jedoch deutlich in den Schwerpunkten, die sie dabei setzen. So geht es z.B. Hostenbach et al. (2011) im ESNaS-Modell um die Kenntnis von Bewertungskriterien und das Erkennen relevanter Sachinformationen. Dies soll angewendet werden auf (selbst konstruierte) Handlungsoptionen, die es unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und möglicher Folgen zu bewerten gilt. Anhand des Göttinger und Oldenburger Modells der Bewertungskompetenz lässt sich dies weiter ausdifferenzieren, allerdings in verschiedene Richtungen, die entweder eher Elemente der präskriptiven Entscheidungstheorie aufnehmen oder eher ethische Überlegungen berücksichtigen.

In den DeGöB-Kompetenzen für ökonomische Bildung ist die Urteilsfähigkeit eher über verschiedene Kompetenzbereiche verteilt, denn sie umfasst sowohl die Fähigkeit, „Entscheidung ökonomisch begründen“ (DeGöB 2004, S. 8) zu können, als auch die Fähigkeit, „Konflikte perspektivisch und ethisch [zu] beurteilen“ (DeGöB 2004, S. 9). Im ebenfalls ökonomisch ausgerichteten Modell von Seeber et al. (2012, S. 106ff.) zeigt sich eine ähnliche Spaltung in den Kompetenzbereich „Entscheidung und Rationalität“, in dem unter anderem unbeabsichtigte Wirkungen in unterschiedlicher zeitlicher und räumlicher Distanz zu berücksichtigen sind, und den Kompetenzbereich „Ordnung und System“, zum dem es zählt, Zusammenhänge im Hinblick auf Nachhaltigkeit zu bewerten.

Müller-Christ (in de Haan et al. 2008) erweitert die (erwerbs)ökonomische Perspektive um eine haushaltsökonomische Komponente, die es ermöglichen bzw. erleichtern soll, Nachhaltigkeit zu berücksichtigen. Als Teil einer umfassenden ökonomischen Kompetenz betrachtet er eine Dilemmakompetenz, bei der er den Umgang mit dem Widersprüchlichen und Unerreichbaren in den Mittelpunkt stellt. Sein Ansatz unterscheidet sich deutlich von dem der Bewertungskompetenz-Modelle. So ist er einerseits z.B. klar enger gefasst als Bewertungskompetenz im Sinne des Göttinger Modells, weil er das „Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung“ nicht explizit mit einbindet und Informationsverarbeitungsprozesse nur im Hinblick auf Widersprüchlichkeit einbezieht.

Andererseits zeigen sich große Überschneidungen mit dem Teilbereich „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ des Göttinger Modells, insofern als es beiden um die Kenntnis von Bewältigungsmustern und Entscheidungsstrategien geht. Trade-Offs spielen sowohl für die Dilemmakompetenz als auch im Göttinger Modell eine wesentliche Rolle, wenn kompensatorische Entscheidungsstrategien angesprochen sind. Der wesentliche Unterschied ist jedoch, dass das Göttinger Modell davon ausgeht, dass diese Entscheidungsstrategien zielführend eingesetzt werden können, um Bewertungsfragen zu lösen, und sich mit den Widersprüchen und dilemmatischen Entscheidungslagen nicht so auseinandersetzt, wie dies bei der Dilemmakompetenz geschieht.

Dilemmatische Entscheidungslagen spielen auch bei Linds moralischer Kompetenz eine wesentliche Rolle. Gleichzeitig steht dieser Ansatz wegen seiner Betonung einer moralischen (bzw. ethischen) Bewertung dem Oldenburger Modell der Bewertungskompetenz nahe. Müller-Christ dagegen geht es um Dilemmata allgemein, diese müssen dafür keine ethische/moralische Komponente haben. Dilemmakompetenz und Oldenburger Modell der Bewertungskompetenzen beleuchten auf diese Weise zwei recht unterschiedliche Aspekte von Urteilsfähigkeit. Bei beiden geht es unter anderem um konkurrierende Werte und das Reflektieren über Handlungsfolgen, aber der Schwerpunkt ist jeweils unterschiedlich gesetzt.

Auf Basis der verschiedenen Entwürfe kommt man also zu unterschiedlichen Vorstellungen davon, welche Leistungsdispositionen Schüler/innen benötigen, um über nachhaltigen Konsum urteilen zu können. Teils sind die Entwürfe schwer vergleichbar und damit auch kaum kombinierbar, da sie unterschiedliche Ziele verfolgen und mit unterschiedlichen Methoden gewonnen wurden. So untergliedert z.B. Müller-Christ seine Dilemmakompetenz wesentlich weniger, als dies beim Göttinger Modell der Bewertungskompetenz der Fall ist. Auch die Ansätze von Lind (2009) und Lauströer (2005) sind weniger in Teilkompetenzen ausdifferenziert als z.B. die Gestaltungskompetenz von de Haan et al. (2008). Die dargestellten Kompetenzkonzepte sind vielfach deduktiv gewonnen, wobei die meisten eher proklamiert als theoretisch nachvollziehbar hergeleitet und legitimiert werden. Konzepte, die aus der Empirie entwickelt oder empirisch geprüft wurden, wie z.B. Reitschert und Höhle (2007) und Eggert (2008), können kaum Orientierung bieten, da sie sich beide nicht direkt auf nachhaltigen Konsum beziehen und außerdem zu ganz verschiedenen Ausdifferenzierungen der Bewertungskompetenz gelangen.

Hinzu kommt, dass die Entwürfe teils gezielt nur kognitive Komponenten berücksichtigen, andererseits aber ebenso gezielt auch nicht-kognitive Elemente einbauen. Wo auf nicht-kognitive Komponenten verzichtet wird, werden zwar die Schwierigkeiten umgangen, die sich im Hinblick auf nicht-kognitive Elemente und das Indoktrinationsverbot ergeben. Dafür können diese Konzepte auf der anderen Seite keine Orientierung bieten dazu, welche nicht-kognitiven Komponenten für den Prozess möglicherweise essenziell sind und verzerren so potenziell das Bild.

Hinsichtlich der Frage, wie in den Entwürfen damit umgegangen wird, Indoktrination zu vermeiden, unterscheiden sich die Ansätze ebenfalls. Die Konzepte aus dem BNE-Bereich setzen sich ausdrücklich mit dem Überwältigungsverbot (vgl. Abschnitt 3.1.1.4) auseinander, schaffen es aber dennoch nicht, ihre eigene Wertbasis glaubhaft in Frage zu stellen. Im Fall des Entwurfs der DGfG und des Göttinger Modells der Bewertungskompetenz findet eine explizite Auseinandersetzung mit dem Überwältigungsverbot weniger statt, obwohl es in Anbetracht der einbezogenen Werte geboten erschiene. Andere fachdidaktische Entwürfe (z.B. in der Ökonomie) berücksichtigen demgegenüber das Leitbild der Nachhaltigkeit teilweise nur am Rande, gehen dadurch aber auch weniger auf die spezifischen Schwierigkeiten ein, die dieses komplexe Leitbild mit sich bringt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die bisher existenten Kompetenzkonzepte die Leistungsdispositionen, die Schüler/innen für ein Urteilen über nachhaltigen Konsum benötigen, nur zum Teil abdecken können. Da sie größtenteils weder aus der Empirie entwickelt noch an ihr überprüft wurden, ist ihre Validität ungeklärt. Dies wirkt umso schwerer in Bereichen, in denen sie sich nicht entsprechen oder gar widersprechen und sich mangels transparenter theoretischer Herleitung nicht klären lässt, welches Modell den größeren Nutzen für das Verständnis und die Erklärung haben könnte. Die unterschiedlichen normativen Leitvorstellungen, auf deren Basis die Konzepte entwickelt wurden, erschweren es, die Konzepte zusammenzuführen, und machen es notwendig, sie zu überarbeiten bzw. anzupassen.

### 3.4 Urteilsfähigkeit als Bildungsziel – Zentrale Fragen, die empirisch zu klären sind

Bildung für nachhaltige Entwicklung und damit auch Bildung für nachhaltigen Konsum kann als Teil einer Allgemeinbildung verstanden werden, deren Ziele Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Klafkischen Sinn sind (vgl. Klafki 2007, S. 52f., 97). Dabei sollen Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit „epochaltypische[n] Schlüsselprobleme[n]“ (Klafki 2007, S. 56, 62) die Bereitschaft entwickeln, zur Lösung solcher Probleme beizutragen (Klafki 2007, S. 56) und die vier zentralen Fähigkeiten „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“, „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“, „Empathie“ und „vernetzendes Denken“ (Klafki 2007, S. 63) ausbilden.

Die zeitlichen und räumlichen Fernwirkungen von Konsum können als solch ein Schlüsselproblem oder als Teil eines solchen Schlüsselproblems betrachtet werden. Um ein entsprechendes Schlüsselproblem zu thematisieren, ist es nicht notwendig, dass gesellschaftlich Einigkeit darüber besteht, wie das Problem zu lösen ist (Klafki 2007, S. 61). Vielmehr sollen die Schüler/innen lernen, dass es, bedingt durch unterschiedliche Perspektiven, Interessen und Wertvorstellungen, verschiedene Lösungsvorschläge geben kann und – bei allem Streben nach Gemeinsamkeit – anerkennen und durchsetzen, dass eine „Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen“ (Klafki 2007, S. 62) besteht. Um ein Abdriften in Beliebigkeit zu verhindern, könnte als Bewertungskriterium für eigene und andere Positionen dabei herangezogen werden, inwiefern die Prinzipien, auf denen der Lösungsvorschlag basiert, „für alle potentiell Betroffenen verallgemeinert werden“<sup>112</sup> (Klafki 2007, S. 61) könnten.

Um Teil einer solchen Allgemeinbildung zu sein, hat Bildung für nachhaltigen Konsum in erster Linie das Ziel, Urteilsfähigkeit in Fragen nachhaltigen Konsums zu entwickeln (nicht z.B. bestimmte Handlungsweisen anzutrainieren). Auf Basis eigener Urteile können die Schüler/innen dann – falls sie das wollen – selbst handelnd aktiv werden im Kontext nachhaltigen Konsums.<sup>113</sup> Urteilsfähigkeit in Fragen nachhaltigen Konsums ist ein Bildungsziel, bei dem sich die Bereiche einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. des Globalen Lernens überschneiden mit fachlich orientierten Bildungsbereichen wie ökonomischer oder politischer Bildung.

Kompetenzen können dabei helfen, die angestrebte Urteilsfähigkeit als Bildungsziel auszuarbeiten. Sie werden in dieser Arbeit verstanden als komplexe Leistungsdispositionen, die bei Lernenden vorhanden sein müssen und gefördert werden können, um äußeren Leistungsanforderungen entsprechen zu können. Als Orientierungsgröße können sie Lehrenden Hinweise darauf geben, wo die Schwierigkeiten einer besonderen Anforderungssituation liegen und welche Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht besonders angebahnt werden sollten, um Schüler/innen auf diese Anforderungen möglichst optimal vorzubereiten.

<sup>112</sup> Dieser Anspruch klingt ähnlich wie der von GPJE (2004) thematisierte, ist aber, da er nicht „alle Menschen“, sondern „alle potentiell Betroffenen“ anspricht, weniger universalistisch, damit auch weniger egozentrisch und tendenziell somit eher realisierbar.

<sup>113</sup> Dass dabei auch affektive Komponenten eine Rolle spielen, steht außer Frage, auch wenn auf sie an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann.

Die bisher vorliegenden Kompetenzkonzepte erfüllen diese Aufgabe aus verschiedenen Gründen nicht in ausreichendem Maß, da sie kaum oder für den Bereich nachhaltigen Konsums unpassend operationalisiert sind. Die teils mangelnde theoretische und/oder empirische Fundierung erschwert es im Zweifelsfall, adäquat einzuschätzen, welche Aussagekraft die Konzepte für das Urteilen über nachhaltigen Konsum besitzen und sie ggf. entsprechend zu modifizieren. Eine solche Modifikation erscheint allerdings notwendig, auch wegen der normativen Prämissen, die einige der Modelle setzen.

Wichtig ist ein ergebnisoffener Zugang:

Wer über diese Kompetenzen verfügt, kann eine Position vertreten, die

- Nachhaltigkeit mit globaler Verteilungsgerechtigkeit und egalitären Grundsätzen verbindet,
- den identitätsstiftenden Funktionen des eigenen Konsum kritisch gegenübersteht und
- aus dem Wissen um mögliche Umweltschäden, Armut und Abhängigkeit in anderen Teilen der Welt ableitet,
- das eigene Konsumverhalten über Suffizienz- und / oder Effizienz-Strategien anzupassen, um nicht weiter beteiligt zu sein an den als negativ betrachteten Auswirkungen des eigenen Konsums.

Er/sie kann aber ebenso eine Position vertreten, die

- Nachhaltigkeit in ihrer planungsrationalen Variante bevorzugt,
- libertäre Gerechtigkeitsprinzipien favorisiert,
- die Idee intergenerationeller Gerechtigkeit ablehnt,
- die identitätsstiftenden Funktionen des eigenen Konsum hoch bewertet und damit – trotz des Wissens um mögliche Umweltschäden, Armut und Abhängigkeit in anderen Teilen der Welt – keine Mitverantwortung für nachhaltigen Konsum sieht, die ein verändertes eigenes Konsumverhalten erforderlich machen würde.

Es gilt daher, empirisch zu klären, wie Jugendliche über nachhaltigen Konsum urteilen, um daraus Schlussfolgerungen für (vorhandene, fehlende und zu entwickelnde) Kompetenzen abzuleiten. Wie bei den meisten anderen Kompetenzkonzepten, die einen Bezug zu Bildungsabschlüssen explizit angeben, konzentriert sich der hier vorgestellte Ansatz in seinen kognitiven und nicht-kognitiven Bereichen auf den mittleren Bildungsabschluss.



## 4 Empirie

Um eine Bildung für nachhaltigen Konsum nicht von einem unbekannten Status quo aus – gestützt auf mehr oder weniger vage Vermutungen – implementieren zu müssen, wurden im induktiven Teil der Studie aus dem Datenmaterial einige grundlegende Fragen und Antworten extrahiert:

- Wie entstehen Urteile zu nachhaltigem Konsum, vor allem im Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern, aber auch, kontrastierend dazu, im Bewusstsein Erwachsener?
- Wie gehen potenzielle Konsumentinnen und Konsumenten mit Komplexität und deren Reduktion im Umfeld von Konsumententscheidungen um?
- Inwiefern werden implizite oder explizite Verantwortungszuschreibungen auf die eigene Person bezogen?
- Wie verarbeiten Individuen wahrgenommene Verantwortung?
- Welche Handlungsempfehlungen werden aus einem bewusst unvollständig gehaltenen und damit realitätsnahen Informationsmix für eine fingierte Konsumententscheidung warum und wie gezogen?

Die Antworten auf diese Fragen können helfen, Verantwortlichkeiten und angemessene Verantwortungsübernahme als Bildungsziele kritisch einzuordnen und daraus passende Ansprüche an eine Bildung für nachhaltigen Konsum abzuleiten. Der Ansatz erfüllt Klafkis Forderung, das historisch-hermeneutische und gesellschafts-/ideologiekritische Vorgehen mit empirischer Forschung zu verknüpfen (Klafki 2007, S. 102, 114), um so herauszufinden, ob die zu vermittelnden Inhalte die „Wirklichkeit des Unterrichts“ abbilden (Klafki 2007, S. 102).

Die Grounded Theory-Untersuchungsmethodologie erwies sich nach Auswertung einer Vorstudie als sinnvollstes Herangehen an das Forschungsfeld. Sie bot die Möglichkeit, sowohl eigene, in den Forschungsfragen enthaltene theoretische Vorannahmen und Deutungen (Klafki 2007, S. 104) als auch die untersuchten Gegenstände und Einheiten wiederholt auf ihre semantische Tragfähigkeit hin zu prüfen und in ihrer Verflochtenheit und Interdependenz zu betrachten und zu hinterfragen (Klafki 2007, S. 105).

### 4.1 Methoden

Der bereits erwähnten (vgl. Abschnitt 1.1) konsequent konstruktivistischen Grundhaltung entsprechend, handelt es sich methodisch bei der hier vorgelegten Untersuchung um eine theoriekonstruierende<sup>114</sup> Studie, die sich an Grounded-Theory-Methodologie (GTM) orientiert und diese im Sinne der Girtlerschen Forschungsfreiheit<sup>115</sup> weiterentwickelt.<sup>116</sup> Die Studie ist in Teilen re-explorativ angelegt, weil die bisherigen Kompetenzkonzepte,

<sup>114</sup> Der Fachausdruck „hypothesengenerierend“ wird bewusst vermieden, da einmal generierte Hypothesen als zu statische Gebilde der Prozesshaftigkeit des untersuchten Geschehens nicht gerecht würden und der Begriff der Hypothesengenerierung eine nicht angestrebte Nähe zum Kritischen Rationalismus suggeriert.

<sup>115</sup> Girtler (2001, S. 186) betont, dass die Kunst der Feldforschung gerade darin bestehe, dass die Forschenden ohne „instrumentelle[n] Krücken“ arbeiten könnten.

<sup>116</sup> Auf einen Überblick über die zentralen Merkmale von GTM, auf denen die vorliegende Studie konkret aufbaut, wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet.

wie im Abschnitt 3.3.3. gezeigt, dem Feld zum Teil übergeneralisierend und deduktiv zugeschrieben wurden. Bei GTM-Studien wird dagegen induktiv vorgegangen: Die Daten werden in einem iterativen Forschungsprozess anhand von theoretischem Sampling erhoben und dabei mit Hilfe von Vergleichen, Kodieren und Memoing kontinuierlich analysiert, um eine Theorie zu entwickeln (vgl. Mey und Muck 2011, S. 22ff.; Charmaz 2011, S. 181).

Ein zu rigides Klammern an Glaserscher Akribie wurde vermieden, da es der von Girtler zu Recht abgelehnten „schwere[n] Forschungstechnologie“ (Girtler 2001, S. 186) entsprochen hätte, die selbst GTM-Vertreter/innen wie Strauss und Corbin nicht für zwingend nötig halten (Mey & Muck 2011, S. 23). Es wäre nicht zielführend gewesen, den Umgang mit dem Datenmaterial unangemessen einzuschränken (vgl. Berg & Milmeister 2011, S. 304, auch unter Verweis auf Flick 2007, S. 104), zumal nach Thomas und James (2006, S. 791) ein allzu reglementierter Forschungsprozess den Blick auf die inhaltlichen Botschaften verwehren und die Vorzüge qualitativen Forschens aushebeln könnte.

Daher wurden die zum Teil schematisch wirkenden Forschungsvorgaben nicht rezeptartig eingesetzt, sondern im Einklang mit Charmaz (2011, S. 191) flexibel abgewandelt und dem gegebenen Forschungsfeld angepasst. Bei der Anpassung wurden jedoch die grundlegenden Annahmen und Verfahrensweisen der GTM berücksichtigt (vgl. zu dieser Forderung auch Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 354). Im Folgenden sollen die methodischen Abläufe, Grundlagen und Entscheidungen transparent gemacht werden (vgl. Berg & Milmeister 2011, S. 304 unter Bezug auf Flick 2007, S. 131ff).

Anders als bei GTM-Studien im strengen Sinn wurden die Interviewpersonen nicht einzeln nacheinander ausgesucht, nachdem das jeweils neueste Datenmaterial fertig kodiert und mit Memos versehen war. Aus pragmatischen, aber auch inhaltlichen Gründen gab es stattdessen zwei unterschiedliche Interviewreihen, die jeweils als ein Gesamtdatenbestand hintereinander weg analysiert wurden, wobei die zweite Interviewreihe sich aus der Analyse der ersten als wünschenswerte Fortführung ergab. Ergänzend kamen eine teilnehmende Beobachtung sowie ein nicht selbst generierter journalistischer Text hinzu, der in ähnlicher Weise wie die selbst generierten Texte den Kodierungs- und Memoing-Prozess durchlief. Diese ergänzenden Datenquellen werden in Abschnitt 4.1.2.1 näher thematisiert.

Die gruppensequenzielle Datenerhebung war pragmatisch begründet durch zeitliche und juristisch-administrative Restriktionen, ergab sich aber auch inhaltlich aus der Art der Studie und der Tatsache, dass sich aufgrund ihres re-explorativen Charakters vergleichsweise frühzeitig eine konkrete Forschungsidee herauskristallisierte. Diese führte zudem dazu, dass die Interviews standardisierter formuliert waren, als bei GTM-Studien sonst vielfach üblich.

Vorgegangen wurde von Anfang an iterativ, aber nicht zwingend im Sinne eines rein zirkulär-kybernetischen Ablaufs, sondern durch sukzessive Annäherung. Das bezog sich sogar auf die Wahl des Forschungsdesigns: Für das zu untersuchende Forschungsfeld erschien es zum Beispiel zunächst sinnvoll, sowohl offenere als auch stärker standardisierende und quantifizierende Instrumente in Erwägung zu ziehen, wie sie bei anderen Kompetenzmessungen (z.B. Eggert 2008) vorkommen. Daher wurden in einer Vorstudie neben Impulsinterviews zusätzlich standardisierte Fragebogen erprobt. Erst als sich daraus keine tragfähigen Schlüsse ziehen ließen, fiel die Wahl für die Hauptstudie auf die qualitative Arbeitsweise der GTM.

Der Teleologie dieser Methode entsprach es im weiteren Verlauf der Analyse, die Art des Kodierens, des Kategorisierens und des kreativen Verdichtens von Memo-Informationen nicht den vorgegebenen Beispieluntersuchungen der einschlägigen Methodenliteratur, sondern dem vorgefundenen und selbst erhobenen Datenmaterial anzupassen. Entgegen Glasers Vorgabe (z.B. Glaser 2004, Absatz 46), aber in Einklang mit Charmaz (2010, S. 183) flossen zudem in den Forschungsprozess in dessen Vorfeld gewonnenene Erkenntnisse ein, die sich aus dem Sichten interdisziplinärer Literatur zum Thema ergaben. Sie boten einerseits einen Überblick darüber, welche Instrumente bei ähnlichen Fragestellungen bereits eingesetzt wurden und welche Aspekte wesentlich sein könnten und dienten andererseits als Basis für das Erstellen von Leitfadenfragen für die Interviews.

#### 4.1.1 Vorstudie

In der Vorstudie beantworteten Gymnasiast(inn)en der Jahrgangsstufe 10 und 11 im Sommer 2010 sowohl mündlich als auch schriftlich Fragen bzw. Aufgaben, mit deren Hilfe die Urteilskompetenz in Bezug auf nachhaltige Entwicklung erhoben werden sollte.

Dabei wurden im Fragebogen verschiedene Konstrukte abgefragt, die aufgrund anderer Forschungsarbeiten (z.B. Ossimitz 1996; Krettenauer 1998; Eggert 2008; Shepherd, Kusikova & Patzelt 2009; Radant & Dalbert 2006 u.a.) für das Forschungsziel relevant zu sein versprochen. Allerdings zeigte sich schnell, dass die Bearbeitung des Fragebogens für die Befragten einen hohen kognitiven Aufwand bedeutete und sie die Items eher nach einer Satisficing- als nach einer Optimizing-Strategie<sup>117</sup> bearbeiteten. Wie Moosbrugger und Kelava (2007, S. 57f.) ausführen, wird beim Optimizing versucht, Items gründlich zu beantworten, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen, wohingegen beim Satisficing zur Aufwandsvermeidung eine Antwort gewählt wird, die oberflächlich ausreichend erscheint. So könnten sich z.B. Befragte, die nach der Satisficing-Strategie arbeiten, als Antwort auf eine offene Frage mit Bitte um Begründung mit einzelnen Stichwörtern begnügen, während die gleichen Personen – würden sie nach der Optimizing-Strategie arbeiten – durchaus in der Lage wären, eine nachvollziehbare Begründung zu formulieren.

Hier wird ein Problem der Kompetenzerfassung besonders deutlich: Kompetenzen lassen sich nur über Performanz erschließen (vgl. Abschnitt 3.3.1), d.h. es wird versucht, von einem bestimmten Verhalten bzw. einer gezeigten Leistung auf Rückschlüsse auf die dafür nötige Kompetenz zu ziehen. Dabei dient eine gezeigte Leistung als Beleg dafür, dass die Kompetenz vorhanden ist (immer vorausgesetzt, das Instrument ist entsprechend valide). Umgekehrt muss eine mangelhafte Leistung aber nicht heißen, dass die Kompetenz fehlt – denkbar ist auch, dass sie, aus welchen Gründen auch immer, nicht im erforderlichen Maß eingesetzt wurde. Nach einer Satisficing-Strategie ausgefüllte Fragebögen sind daher für eine Kompetenzerfassung wenig tauglich.

Außerdem arbeiten bereits vorliegende Instrumente, wie eine eigene Analyse zeigte, mit Scoring-Vorschriften, die nicht in jedem Fall funktionales Verhalten besser bewerten als dysfunktionales. So wird z.B. bei den Skizzendarstellungen der Hilu- und Mori-Aufgaben von Ossimitz (1996) eine ausführlichere Darstellung besser bewertet als eine weniger ausführliche, obwohl eine sparsame Lösung für den Umgang mit komplexen Systemen durchaus funktional sein kann (vgl. Dörner 2009, z.B. S. 62f.).

---

<sup>117</sup> Zur Darstellung von Krosnicks Optimizing-Satisficing-Modell vgl. Moosbrugger und Kelava (2007, S. 57f.).

Wenig überzeugend wirkte daneben die starke Unterteilung der zu erfassenden angestrebten Kompetenz, die dazu führt, dass z.B. bei Eggert (2008) verschiedene Aspekte in unterschiedlichen Aufgaben abgeprüft werden. Diese starke Unterteilung reduziert nämlich die Komplexität der eigentlichen Bewertungs- und Entscheidungsaufgabe, sodass Zweifel daran angebracht sind, ob eine derart gemessene (Schein?-), „Kompetenz“ wirklich eine Kompetenz in entsprechenden Alltagssituationen abbilden kann.

Gegen den unmodifizierten Einsatz vorliegender Instrumente spricht auch, dass Konsumentscheidungen, bei denen Eigeninteressen offensichtlich und unmittelbar betroffen erscheinen (etwa welcher Apfel gekauft werden soll), in den Beispielen vermischt sind mit Aufgaben zu Sachverhalten, über die ohne jede unmittelbare Betroffenheit eigener Belange zu entscheiden ist (etwa eine Fläche von anderen mähen oder durch Schafe beweiden zu lassen, vgl. ebenfalls die Aufgaben bei Eggert 2008). Dieses Vorgehen dürfte der Validität der Ergebnisse wenig zuträglich sein.

Wesentlich besser als die standardisierten Fragebögen nahmen die Befragten das mündliche Interviewverfahren an, das somit eine deutlich höhere und komplexere Datenfülle ergab und daher für weitere Erhebungen eingesetzt wurde. Interviews erwiesen sich als Erhebungsinstrument auch insofern als geeigneter, als es darum ging, die (notwendigerweise subjektive) Perspektive der Befragten zu einem Bereich ihrer Lebenswelt zu erhellen (vgl. Kvale 1996, S. 105, 125).

Anders als im schriftlichen Verfahren sollten die Befragten außerdem ihre eigenen Schwerpunkte setzen sowie ihre Überlegungen offen darlegen und verknüpfen können, ohne dass eine Selbstzensur in gleicher Stärke hätte greifen können wie bei den Fragebögen. Das eingesetzte Verfahren wird im Folgenden näher beschrieben.

#### **4.1.2 Hauptstudie**

Wie Charmaz (2010, S. 183) es empfiehlt, wurden die Impulsszenarien und Leitfadenfragen theoriegeleitet nach Sichtung der interdisziplinären Literatur zum Thema Bildung für nachhaltigen Konsum erstellt. Da ein persönlich durchgeführter Pretest der Impulsinterviews mit anschließender probeweiser Analyse keine Hinweise auf erforderliche Änderungen oder Anpassungen ergab, wurden diese im ersten Setting unabgewandelt eingesetzt.

Das zweite Setting war eine teilnehmende Beobachtung, die implizit in die Auswertung mit einging und den Kontakt zu den Personen des dritten Settings herstellte sowie die thematischen Ideen für die inhaltlichen Ergänzungen der Interviews dieser nächsten Runde lieferte. Im dritten Setting wurden die Impulsinterviews des ersten Settings, ergänzt durch die Inputs des zweiten Settings, zur Anreicherung des Datenmaterials angewandt. Wie im Pretest und im ersten Setting flossen aufgrund der persönlich durchgeführten Befragungen die Eindrücke der begleitenden teilnehmenden Beobachtung als implizite Auswertungshilfen in die Analysen mit ein.

**Tab. 28:** Überblick über die Settings der empirischen Studie (eigene Darstellung)

Setting	Beschreibung
1	Befragung von Schüler(inne)n im Kontext einer außerschulischen Bildungsmaßnahme
2	Teilnehmende Beobachtung bei einem Seminar zu nachhaltigem Konsum
3	Befragung junger Erwachsener im Büro der Interviewerin in der Universität

Zur Ergänzung der gewonnenen Daten wurde zum Schluss ein journalistischer Artikel (Wahba 2013) anhand der bis dahin erarbeiteten Kategorien analysiert. Die Aussagen dieses Artikels basierten nicht auf den Informationen des Interviewimpulses, sondern auf diffusen, von seiner Autorin nicht näher erwähnten Inputs des aktuellen öffentlich geführten Nachhaltigkeitsdiskurses. Die Autorin des Artikels wurde nicht persönlich kontaktiert, so dass dieser Teil der Auswertung als reine Textanalyse ohne jeglichen Einfluss einer teilnehmenden Beobachtung auskommt. Dass die Kategorien auch auf ihn aufwendbar waren, ist Indiz für die Aussagefähigkeit der Theorie über die in gezielten Interviews erhobenen Daten hinaus.

#### 4.1.2.1 Datenerhebung

Um zu gewährleisten, dass die Erkenntnisse anschlussfähig sind an bereits vorliegende Konzepte wie z.B. die im Orientierungsrahmen formulierten Kompetenzen oder fachspezifische Bildungsstandards, wurden als Zielgruppe (und daher erste Befragungspersonen) Jugendliche um den mittleren Bildungsabschluss ausgewählt. Die impuls gesteuerten Interviews für die mündlich erhobenen Daten begannen jeweils mit einer hypothetischen Entscheidungssituation zu nachhaltigem Konsum, auf die einige Nachfragen von mir als Interviewerin anhand des vorab erarbeiteten Leitfadens folgten.

Das Verfahren ähnelt im Ansatz einem klassischen Dilemma-Interview nach Kohlberg (Colby, Kohlberg et al. 2006, S. 495ff.) bzw. einem semi-strukturellen Interview nach Aufenanger (1991). Allerdings wird die Konstruktion verschiedener Handlungsoptionen den Befragten überlassen, da unterstellt wird, dass diese kognitive Leistung die Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf nachhaltige Entwicklung wesentlich mitbestimmt.

Inhaltlich geht es, knapp gefasst, um folgendes Szenario: Die Hauptperson in der beschriebenen Situation interessiert sich für ein Produkt, das ihrer Kenntnis nach (möglicherweise) in problematischer Art hergestellt wurde. Die angesprochenen Sachverhalte betreffen Kinderarbeit, die Arbeitsbedingungen in Least Developed Countries im Sinn der Vereinten Nationen (vgl. z.B. Wangwe & Charle 2004), vom Aussterben bedrohte Tierarten und Arbeitsverhältnisse in Deutschland. Die Befragten erhalten damit sowohl Impulse zur ökologischen Dimension nachhaltiger Entwicklung als auch zur sozialen und wirtschaftlichen Dimension. Eingesetzt wurden zwei verschiedene Interviewimpulse, einer zu Handys und einer zu Thunfisch, die in ihrer Struktur ähnlich, aber nicht identisch waren. Dies sollte helfen, die Muster in den Antworten, die Urteilen über nachhaltigen Konsum allgemein betreffen, von solchen zu unterscheiden, die spezifisch durch das gewählte Beispiel ausgelöst werden.

## Exkurs: Die Polylemma-Interviews

### Methodischer Hinweis für beide Polylemmata:

Der Einführungstext wird vorgelesen. Die Informationen, die jeweils unten tabellarisch dargestellt sind, werden den Jugendlichen auf kleinen Karten zur Verfügung gestellt. Dabei steht auf einer Seite der Karte das Stichwort (in der Tabelle rechts) und auf der anderen Seite der Karte die Information (in der Tabelle links). Ob und in welcher Reihenfolge sie die Informationen lesen, steht den teilnehmenden Jugendlichen frei. Nachdem die/der Jugendliche eine erste Beurteilung abgegeben hat (Frage: Was sollte Achim/Mareike tun und warum?), werden je nach Begründung weitere Fragen gestellt, die unten als „Zusatzfragen“ angegeben sind. In einem weiteren Schritt werden weitere Informationen offengelegt, d.h. vorgelesen und als Karten zusätzlich auf den Tisch gelegt (siehe „Fortsetzung des Polylemmas“). Auch hier wird die/der Jugendliche wieder nach ihrer/seiner Einschätzung und Begründung gefragt.

### Handy-Polylemma

Achim hat viele Anzeigen für das neue Handy „MobiX 5050“ gesehen. Er hat zwar schon ein Handy und es funktioniert auch noch, aber das „MobiX 5050“ fasziniert ihn, weil man Spiele darauf spielen kann, die man auf Achims altem Handy nicht spielen kann und weil man darauf auch Emails schreiben kann. Außerdem sieht es sehr modern aus und Achims Freunde finden es auch toll.

Achim hat alle Informationen zur Verfügung, die auf den Karten stehen, die vor Ihnen liegen. Achim überlegt, was er tun sollte. Was würden Sie ihm raten? Warum?

Der Hersteller von „MobiX 5050“ hat in Deutschland und 9 anderen Ländern auf der ganzen Welt Fabriken, in denen Handys oder Teile dieser Handys produziert werden.	<b>Hersteller von MobiX 5050</b>
Vor einem Jahr hat der Hersteller von „MobiX 5050“ beschlossen, die Fabrik in Deutschland zu schließen und stattdessen eine neue Fabrik in einem anderen Land zu eröffnen, weil die Lohnkosten dort niedriger sind.	<b>Standortverlagerung</b>
Für jedes Handy wird Tantal, ein besonderes Metall, benötigt.	<b>Tantal</b>
Tantal wird aus dem Erz Coltan gewonnen, das meist im Kongo abgebaut wird.	<b>Coltan</b>
Oft ist das Erz Coltan im Kongo mit radioaktiven Elementen vermischt.	<b>Radioaktive Elemente im Coltan</b>
Mit dem Abbau von Coltan kann man im Kongo viel Geld verdienen.	<b>Coltan-Preis</b>

Auch Kinder arbeiten im Kongo in den Bergwerken, in denen Coltan abgebaut wird.	<b>Kinderarbeit</b>
In der Region, in der das Coltan abgebaut werden kann, leben Gorillas, die immer weniger Lebensraum haben, je mehr Erz abgebaut wird.	<b>Gorillas</b>
Chefin des Erzhandels im Kongo ist eine Rebellin, die von den Erlösen Waffen für den Bürgerkrieg kauft und Schmuggler unterstützt.	<b>Waffen für den Bürgerkrieg</b>
<b>Zusatzfragen</b> <b>Intrapersonale Interessenkonflikte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was könnte Achim in der Situation denken?</li> </ul> <b>Extrema:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was könnte passieren, wenn viele Leute sich neue Handys kaufen?</li> <li>• Was könnte passieren, wenn sich niemand mehr neue Handys kauft?</li> <li>• Es gibt auch noch einige andere Länder mit Coltan-Vorkommen. Was könnte passieren, wenn niemand mehr Coltan aus dem Kongo kauft?</li> </ul> <b>Interessen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Interessen sind von der Entscheidung betroffen?</li> <li>• Welche Meinung könnten Arbeiter haben, die in der deutschen Fabrik des Handyherstellers gearbeitet haben vor der Schließung?</li> <li>• Welche Meinung könnten Arbeiter aus der neu eröffneten Fabrik haben?</li> <li>• Welche Meinung könnte ein Kind haben, das im Kongo im Coltan abbaut?</li> <li>• Welche Meinung könnte die Chefin des Coltan-Handels im Kongo zu der Frage haben?</li> </ul> <b>Extrapersonale Interessen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Könnten Sie sich vorstellen, dass die Gorillas aussterben aufgrund des Coltanabbaus?</li> <li>• Warum / nicht?</li> </ul> <b>Gerechtigkeit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn man die Sicht aller Betroffenen berücksichtigt, was wäre dann die richtige Handlungsweise?</li> <li>• Warum?</li> </ul> <b>Handlungsoptionen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was sollte man tun, um das Problem insgesamt zu lösen? (Angenommen, Sie könnten alles von Menschen Machbare veranlassen, wie würden Sie versuchen, das Problem zu lösen?)</li> <li>• Was könnten Sie persönlich gegen das Problem tun?</li> </ul>	

<b>Fortsetzung des Polylemmas</b>	
Verkäufer: „Wenn Sie Ihr altes Handy abgeben, spendet der Mobilfunkanbieter 2,50 Euro an ein Naturschutzprojekt.“	<b>Spende an Naturschutzprojekt bei Abgabe des Handys</b>
Durch das Recycling alter Handys muss weniger Coltan abgebaut werden.	<b>Weniger Coltanabbau durch Recycling</b>
Es sind noch SMS und Klingeltöne auf dem alten Handy.	<b>SMS und Klingeltöne</b>
Internet-Angebot: „Wenn Sie Ihr altes, aber noch funktionsfähiges Handy abgeben, verkaufen wir es in Entwicklungsländer. So geben Sie armen Menschen eine erschwingliche Chance auf moderne Kommunikation.“	<b>Internet-Angebot</b>
<b>Thunfisch-Polylemma</b> <b>Einführungstext</b> Mareike ist mit ihren Freunden Tobias und Mikail zu Gast in der Pizzeria Tonno in Leipzig. In der Pizzeria Tonno gibt es viele verschiedene Pizzen, auch Thunfischpizza. Die Gäste bestellen auch gern Nizza-Salat oder die Vorspeise Vitello Tonnato. Mareike mag Thunfisch. Mareike hat alle Informationen zur Verfügung, die auf den Karten stehen, die vor Ihnen liegen. Was sollte Mareike tun und warum? Beziehen Sie auch Ihr sonstiges Wissen ein, um die Frage zu beantworten!	
Die Pizzeria Tonno gehört Giuliana, die aus Sizilien kommt.	<b>Pizzeria Tonno</b>
In den Industrienationen wird viel Geld für Thunfisch bezahlt, deshalb verkaufen die Senegalesen den hochwertigen Fisch eher als ihn selbst zu essen, haben dann selbst aber nur minderwertige Nahrungsmittel zu essen.	<b>Thunfischpreis</b>
Giuliana ist mit ihrem Freund nach Deutschland gekommen, um hier Geld mit sizilianischen Spezialitäten zu verdienen, denn in Sizilien hatten sie keine Arbeit gefunden.	<b>Giulianas Familie</b>
Die Europäische Union hat ein Fischereiabkommen mit Senegal, d.h. die EU bezahlt einen Geldbetrag an Senegal und dafür dürfen große EU-Schiffe vor der Küste Senegals fischen.	<b>Fischereiabkommen mit Senegal</b>



Giulianas Bruder lebt noch bei seiner Mutter in Sizilien.	<b>Giulianas Familie</b>
Die Fischer im Senegal müssen mittlerweile immer weiter hinaus aufs Meer fahren, um noch Fische fangen zu können.	<b>Fischer im Senegal</b>
Giuliana überweist ihrer Mutter und ihrem Bruder jeden Monat einen Teil des Geldes, das sie verdient hat, damit ihre Mutter ihr altes Haus reparieren kann.	<b>Giulianas Familie</b>
Fischer, die nicht mehr von der Fischerei leben können, müssen anders ihren Lebensunterhalt verdienen; sie flüchten vor Hunger oder helfen als Schlepper anderen Menschen bei gefährlichen Fluchtvorhaben nach Europa.	<b>Flucht und Schlepperei</b>
Thunfische leben unter anderem in den Küstengewässern vor Senegal.	<b>Thunfisch</b>
Die Kinder im Senegal können nur zur Schule gehen, wenn ihre Eltern Schulgeld bezahlen.	<b>Senegalesische Schulen</b>
Thunfisch wird so gezüchtet, dass man wilde Thunfische fängt und in Käfigen mästet bis sie groß genug sind zum Verkauf.	<b>Thunfischzucht</b>
Thunfisch ist ein großer Fisch, der sich von kleineren Fischen ernährt, und enthält darum mehr Schwermetalle.	<b>Schwermetallbelastung</b>
An der Küste von Senegal leben Fischerfamilien, die ihr Geld damit verdienen, dass sie Fische fangen und verkaufen.	<b>Fischerfamilien im Senegal</b>
Fisch ist gesund, weil er Omega-3-Fettsäuren und Vitamin D enthält	<b>Omega-3-Fettsäuren und Vitamin D</b>
<b>Zusatzfragen</b> <b>Intrapersonale Interessenkonflikte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Was könnte Mareike in der Situation denken?</li> </ul> <b>Extrema:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Was könnte passieren, wenn viele Leute in der Pizzeria Thunfisch bestellen?</li> <li>Was könnte passieren, wenn in der Pizzeria niemand mehr Thunfisch bestellt?</li> <li>Was könnte passieren, wenn in den Industrieländern der Import von Thunfisch verboten wird?</li> </ul>	

**Interessen:**

- Welche Interessen sind von der Entscheidung betroffen?
- Welche Meinung könnte ein senegalesischer Fischer zu der Frage haben?
- Welche Meinung könnte die Pizzeria-Besitzerin zu der Frage haben?
- Welche Meinung könnten Arbeiter haben, die auf einem der EU-Schiffe arbeiten, die Thunfisch fangen?

**Extrapersonale Interessen:**

- Könnten Sie sich vorstellen, dass es zu einer Überfischung der Thunfische kommt?
- Warum / nicht?

**Gerechtigkeit:**

- Wenn man die Sicht aller Betroffenen berücksichtigt, was wäre dann die richtige Handlungsweise?
- Warum?

**Handlungsoptionen:**

- Was sollte man tun, um das Problem insgesamt zu lösen? (Angenommen, Sie könnten alles von Menschen Machbare veranlassen, wie würden Sie versuchen, das Problem zu lösen?)
- Was könnten Sie persönlich gegen das Problem tun?

**Fortsetzung des Polylemmas**

Giuliana bekommt den Thunfisch, den sie in ihrer Pizzeria verarbeitet, immer von ihrem Bruder aus Sizilien.

**Thunfisch in der Pizzeria Tonno**

Giulianas Bruder betreibt nachhaltige Fischerei, d.h. er achtet darauf, keine Tiere zu fangen, die zu jung sind, nicht zu viele Tiere zu fangen, damit der Bestand nicht überfischt wird usw.

**Fischerei von Giulianas Bruder**

Der Thunfischbestand im Mittelmeerraum insgesamt ist gefährdet, denn große Schiffe fangen junge Thunfische in Netzen und schleppen sie in sogenannte Farmen, um sie zu mästen, bis sie groß genug sind, damit sie legal aus dem Wasser geholt werden dürfen.

**Thunfisch im Mittelmeer**

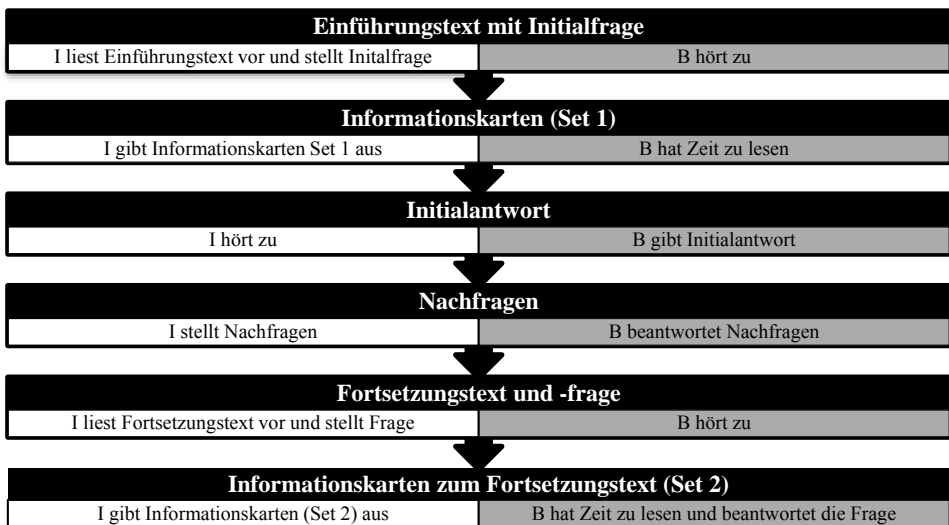
Ändert das etwas an Ihrer Einschätzung? Warum (nicht)?

Zu der Idee für das Handy-Polylemma führte die Beschreibung eines Projektes von Halbleib (2007, S. 143ff.), das in einer 8./9. Klasse der Hauptschule Würzburg-Heuchelhof realisiert wurde und dafür nach Halbleibs Angaben „beim Cornelsen Förderpreis ‚Zukunft Schule‘ den ersten Platz von 167 teilnehmenden Schulen“ (Halbleib 2007, S. 147) bekam. Diel (2007, S. 149ff.) beschreibt eine ähnliche Thematik für ein Projekt einer 10. Klasse am Johann-Schöner-Gymnasium Karlstadt. Ziel des Projekts war unter anderem „das Erkennen von Problemstellungen in einer technisierten Gesellschaft ebenso wie das kritische

Hinterfragen von Konsumverhalten“ (Diel 2007, S. 150) und „Bewusstsein [...] [zu wecken] für den folgenreichen Umgang mit dem Handy, und zwar unter Einbezug des Aspekts der Nachhaltigkeit“ (Diel 2007, S. 150).

Auch die Idee für das Thunfisch-Polylemma baut auf einer vorausgegangenen Literaturrecherche auf. Als besonders interessant erwies sich in diesem Zusammenhang der Artikel „Artenschutz für Thunfischpizza?“ aus einer Broschüre zum Schulwettbewerb „Alle für Eine Welt – Eine Welt für Alle“ des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik (InWent gGmbH 2009, S. 8).

Um auch an atmosphärische Informationen zu kommen, wie sie sich nur aus teilnehmender Beobachtung gewinnen lassen und für ein konsequent qualitatives Vorgehen erforderlich sind, führte ich die Interviews persönlich durch (vgl. Schmidt-Lauber 2001, S. 179). Während eines Interviews war ich als Interviewerin mit der jeweils befragten Person allein in einem Raum, damit die Befragten sich möglichst voll auf das Szenario einlassen konnten, ohne abgelenkt zu werden oder unter dem sozialen Druck ihrer Peergroup zu stehen. Den Interviewimpuls wählte ich abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit aus, ließ dabei aber nach Möglichkeit den Befragten die Wahl unter den beiden Themen, um eine möglichst hohe Motivation für das Interview zu erreichen. Nachdem ich der befragten Person einen einführenden Text zur Entscheidungssituation vorgelesen hatte, erhielt diese – abhängig vom Interviewimpuls – 9 (Handy-Impuls) oder 14 (Thunfisch-Impuls) Informationskärtchen. Abbildung 7 zeigt vereinfacht den Ablauf eines Polylemma-Interviews.



**Abb. 7:** Vereinfachter Ablauf eines Polylemma-Interviews in Setting 1 mit den Tätigkeiten der Interviewerin (I) links und des/der Befragten (B) rechts (eigene Darstellung).

Jedes Informationskärtchen zeigte auf einer Seite eine Überschrift und auf der anderen Seite einen erklärenden Satz. Vorder- und Rückseite sind in Abbildung 8 nebeneinander dargestellt, um Art und Dichte der Information zu verdeutlichen.

<b>Tantal</b>	<b>Für jedes Handy wird Tantal, ein besonderes Metall, benötigt.</b>
---------------	--

**Abb. 8:** Beispiel eines Informationskärtchens aus dem Handy-Polylemma (eigene Darstellung).

Unmittelbar an den vorgelesenen Impuls schloss sich die Initialfrage an, wie sich die Protagonistin / der Protagonist in der Geschichte verhalten sollte bzw. was der/die Befragte der fiktiven Person raten würde und warum. Auf diese Weise hatten die Befragten die Möglichkeit, die Informationskarten vor dem Hintergrund der Aufgabe zu rezipieren. Jede/r Befragte erhielt so viel Zeit, sich mit den Kärtchen zu beschäftigen, wie sie oder er wollte. In meiner Funktion als Interviewerin wies ich die Befragten ausdrücklich darauf hin, dass sie die Kärtchen während des gesamten Interviews nutzen sowie nach Belieben umdrehen und ordnen durften. Die Befragung anhand des Leitfadens begann erst, nachdem die befragte Person ihre entsprechende Bereitschaft dazu geäußert hatte.

Ziel der Zusatzfragen war es, den Entscheidungsprozess zu erhellen. Dafür wurden die Befragten zunächst aufgefordert, sich in die Situation des Protagonisten / der Protagonistin zu versetzen (z.B. „Was könnte Mareike in der Situation denken?“). Danach sollten sie auf mehrere denkbare Handlungsmöglichkeiten Verallgemeinerungsszenarien anwenden (z.B. „Was könnte passieren, wenn sich niemand mehr neue Handys kauft?“).

In einem weiteren Fragenblock ging es um die Konstruktion verschiedener Interessenlagen. Die Befragten sollten zunächst selbst angeben, wer wichtige Stakeholder<sup>118</sup> sein könnten. Danach wurden sie gebeten, auszuführen, wie bestimmte Stakeholder zur Entscheidungsfrage eingestellt sein könnten (z.B.: „Welche Meinung könnte die Pizzeria-Besitzerin zu der Frage haben?“). Einbezogen wurden auch Umweltfolgen, die sich nicht unmittelbar auf Menschen auswirken bzw. auszuwirken scheinen (etwa: „Könnten Sie sich vorstellen, dass die Gorillas aussterben aufgrund des Coltanabbaus?“).

Nachdem die Befragten mit Hilfe der Interviewfragen dahin geführt worden waren, sich intensiver mit der Entscheidungssituation auseinanderzusetzen, sollten sie „die richtige Handlungsweise“ nennen, wenn man „die Sicht aller Betroffenen berücksichtigt[e]“ und erklären, warum diese Handlungsweise ihrer Meinung nach „richtig“ wäre. Abschließend sollten sie Handlungsoptionen aufzeigen, und zwar sowohl auf der Ebene dessen, was allgemein menschenmachbar wäre („Angenommen, Sie könnten alles von Menschen Machbare veranlassen, wie würden Sie versuchen, das Problem zu lösen?“), als auch auf der persönlichen Ebene („Was könnten Sie persönlich gegen das Problem tun?“).

<sup>118</sup> Unter Stakeholdern werden hier, angelehnt an Catón & Steltemeier (2007, S. 553), Personen verstanden, die von einer bestimmten Situation in einer derartigen Weise betroffen sind, dass sie ein berechtigtes Interesse an der (wie auch immer gearteten) Lösung damit verbundener Probleme haben.

Ergänzend las ich als Interviewerin eine vorab von mir konzipierte Fortsetzung der jeweiligen hypothetischen Entscheidungssituation vor. Diese enthielt zusätzliche Informationen, anhand derer die Befragten den Fall erneut beurteilen oder eine weitere Entscheidung zu nachhaltigem Konsum treffen sollten, die sich als Folge der ersten Entscheidung ergab. Auch dazu erhielt die jeweils befragte Person wieder Informationskärtchen, allerdings nur drei bzw. vier (je nach Interviewimpuls). Erhoben wurden die Daten in drei Durchgängen, die nachfolgend zunächst skizziert und anschließend ausführlicher beschrieben werden:

Als Einstieg in die Untersuchung dienten auf diese Art durchgeführte Interviews mit Schüler(inne)n der Klassen 10 und 11 an einem außerschulischen Lernort in einem schulähnlichen Setting. Wie geschildert, fokussierten die Interviews zwei verschiedene Produktbereiche (Elektronik und Lebensmittel), um Material für Vergleiche zu erhalten. Dabei nahm jede/r Befragte nur an einem Interview teil. Nach einer ersten Auswertung kristallisierte sich heraus, dass der Umgang mit Verantwortungszuschreibung bedeutsam sein könnte. Daher wurde im Sinne eines theoretischen Samplings anhand der im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse nach neuen Datenquellen gesucht, um über weitere Vergleiche mit den bisherigen Fällen die Theorie weiterentwickeln zu können (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 23f., 28).

Um Personen, die sich für (Bildung für) nachhaltigen Konsum praktisch engagieren, und ihre soziale Umwelt besser kennen und verstehen zu lernen, wählte ich im zweiten Schritt für eine zusätzliche Datenquelle einen volkscundlich/ethnologisch geprägten Zugang. Ich betrachtete dafür das soziale Handlungsfeld einer Gruppe junger Erwachsener, die sich für alternative Konsumformen engagierten, so wie es sich „natürlich“ darbot, also ohne situativ für meine Forschung arrangiert worden zu sein, als Forschungsfeld (vgl. Wolff 2013, S. 335). In dieses Feld begab ich mich für eine teilnehmende Beobachtung im volkscundlichen Sinn, verstanden „als ‚ganzheitliches‘ Verfahren, das versucht, Werte, Regeln, Formen und Praxen einer Gruppe oder Situation möglichst ‚total‘ zu erfassen“ (Kaschuba 1999, S. 208). Um Zugang zu meinem angestrebten Feld zu erhalten, besuchte ich als Teilnehmerin ein Seminar, das junge Erwachsene auf ein Engagement für nachhaltigen Konsum vorbereiten sollte, und beobachtete gleichzeitig die sozialen Interaktionen der anderen Beteiligten sowie das räumliche und soziokulturelle Umfeld der dazugehörigen Interaktionen. Im Sinne der Einteilung bei Flick (2011a, S. 282) war diese Beobachtung teilnehmend, (teil-)verdeckt und unsystematisch.

Unsystematisch verlief die Beobachtung insofern, als sie „offen für die Verläufe selbst“ (Flick 2011a, S. 282) bleiben sollte. Ein Beobachtungsraster konnte im Vorfeld nicht erstellt werden. Für ein teilverdecktes Vorgehen entschied ich mich, weil eine verdeckte Beobachtung in einem so begrenzten Feld ethisch problematisch ist (Flick 2011a, S. 283), gleichzeitig aber ein vollständiges Offenlegen von Beobachtungsabsicht und Forschungszielen Reaktionen im Feld hervorrufen kann, die den Zugang zu Informationen verwehren (vgl. Merckens 2007, S. 27f.; Flick 2011a, S. 284f.). Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (DGfE 2010) erfordert nach § 4 Abs. 2 prinzipiell, dass Proband(inn)en informiert in ihre Teilnahme an einer Studie einwilligen. Für eine solche informierte Einwilligung sollen sie „möglichst ausführliche[n] Informationen über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens“ (DGfE 2010, § 4 Abs. 2) erhalten. Gleichzeitig erkennt die DGfE im gleichen Absatz an, dass unter Umständen eine „aufge-

klärte Einwilligung auf Grund einer zu befürchtenden Fehlerwirkung auf die Untersuchung nicht eingeholt werden [kann]“ (DGfE 2010, § 4 Abs. 2), in solchen Fällen „sind andere Möglichkeiten des Einverständnisses zu nutzen“ (DGfE 2010, § 4 Abs. 2).

Primäres Ziel der Seminarteilnahme war im Vorfeld, wie bereits angedeutet, das Feld derjenigen, die sich für (Bildung für) nachhaltigen Konsum praktisch engagieren, besser kennen und verstehen zu lernen, sekundäres Ziel war es, den Kontakt zu Personen herzustellen, die im Rahmen des theoretischen Samplings interessante Interviewpartner/innen sein könnten. Beide Ziele ließen sich nur über einen Zugang zum Feld realisieren. Da der Feldzugang als Prozess zu betrachten ist, der nicht allein durch räumlich-körperliche Anwesenheit gelingt (vgl. Wolff 2013, S. 346), musste ein praktikabler Mittelweg für das informierte Einverständnis gefunden werden. Dafür orientierte ich mich am Grundsatz, ehrlich zu sein, dabei aber vage zu bleiben (vgl. Taylor & Bogdan 1984/1998 zitiert nach Marshall & Rossman 2011, S. 113 und Wolff 2013, S. 346).

Es war nicht möglich, die Beteiligten vorab über die genauen Ziele und das methodische Vorgehen zu informieren, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch gar nicht feststand, ob und in welcher Form das Datenmaterial aus dieser Teilerhebung in die Auswertung einbezogen werden soll (vgl. zu dieser Problematik auch Hopf 2013, S. 592). Zudem war das Seminar als Blockseminar zeitlich stark befristet und gleichzeitig pro Tag auf viele Stunden Dauer angelegt, sodass ich nicht sicher sein konnte, ob ich eine Nähe/Distanz zum Feld würde herstellen können, die notwendig/angemessen ist, um die Beobachtungen im Nachgang verwerten zu können.

Ich habe es daher dabei belassen, den am Seminar Beteiligten mitzuteilen, dass ich als Promovierende zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, speziell zu Kompetenzen für nachhaltigen Konsum, forsche und mich das Seminar daher interessiert. Sie konnten so ein wissenschaftliches Interesse an den Vorgängen unterstellen, zumal sie alle über eine universitäre Vorbildung verfügten. Dass ich meine Teilnahme gleichzeitig zur Beobachtung nutze, konnte somit implizit unterstellt werden. Ich habe es aber nicht explizit offengelegt, um die Interaktionen im Feld nicht weiter zu stören. Gerade in einem Setting, das zum Ziel hatte, Teilnehmende zu bestimmten Handlungen zu motivieren, ist davon auszugehen, dass die Gefahr, als Beobachterin möglichst „überzeugt“ und von den Zielen der NGO vereinnahmt zu werden, umso größer ist, je offener die Beobachtung gestaltet wird (vgl. Merckens 2007, S. 28).

Das „Problem der partiellen Täuschung“ (Hopf 2013, S. 594), also der Umstand, dass Interaktionen im Feld aus Sicht der Forschungssubjekte anders wahrgenommen und eingeordnet werden als von Forschenden, und dass Forschende dem Feld teils andere Gefühle und Interessenlagen vorspiegeln müssen als sie tatsächlich haben, ist eine allgemeine Schwierigkeit der Feldforschung (vgl. Hopf 2013, S. 593f. unter Bezug auf Gans 1982; Girtler 2001, S. 175f. unter Bezug auf Davis 1961). Forschungsethisch zentral war für mich vor diesem Hintergrund das „Prinzip der Nicht-Schädigung“ (Hopf 2013, S. 594). Die DGfE fordert dazu, dass den Beobachteten aus der Forschung keine Nachteile erwachsen dürfen und dass sie über Risiken aufzuklären sind (DGfE 2010, § 4 Abs. 2). Durch die Beobachtungssituation an sich ergaben sich für die Beteiligten keine Risiken, die über das hinausgingen, was sie selbst mit ihrer Seminarteilnahme verantworteten.

Wie in der Sozialforschung üblich, bezieht sich das Nicht-Schädigungs-Gebot in der Regel eher auf die Folgen an der Forschungsteilnahme als auf die Untersuchung selbst (vgl. Hopf 2013, S. 594). Aus diesem Grund war mir die anonymisierte Auswertung der Ergebnisse

ein besonderes Anliegen. So soll verhindert werden, dass den Beteiligten (und sei es auch nur subjektiv von ihnen empfundene) Nachteile aus ggf. kritischen Analyseergebnissen entstehen. Eine „Einwilligung in die Weiterverwendung des erhobenen Materials“ konnte deshalb auch nicht, wie im Ethik-Kodex der DGfE (2010, § 4 Abs. 2) angeregt, „nachträglich eingeholt werden“, da ich von Anfang an keine Kontaktdaten der Beteiligten erhoben habe, sondern – bis auf die Interviewpersonen – nur auf Vornamenbasis mündlich mit ihnen interagiere.

Um die Beobachtungen und Erfahrungen im Feld zu dokumentieren und zu reflektieren, erstellte ich für mich als Forscherin, wie in Feldforschungskontexten gängig, Gedächtnisprotokolle in Form eines Forschungstagebuches (vgl. Merckens 2007, S. 33; Lapassade 2007, S. 58) nach dem Ansatz einer selbst-bekennenden Beschreibung (vgl. Matt 2013, S. 584). Methodenimmanent geht es hier nicht nur um eine Wiedergabe der Beobachteten, sondern um eine möglichst plastische Beschreibung des Erlebten, einschließlich eigener Emotionen dazu (vgl. Girtler 2001, S. 143).

Dass sich die beobachtende Person ihre eigenen Wahrnehmungen und Gefühlslagen zu den Erlebnissen eingesteht und bewusst macht, soll ihr auch helfen, auswertend zu reflektieren, wie sich ihr eigenes Handeln auf die Beobachteten ausgewirkt hat (wie z.B. bei Brüsemeister 2008, S. 74 gefordert). Ein solches Tagebuch ist „zugleich ein Protokoll der Selbstbeobachtung wie eine Chronik der Beobachtung der Anderen“ (Kaschuba 1999, S. 208) und soll gerade auch die Chance bieten, „jene kulturellen Irritationen“ (Kaschuba 1999, S. 208) auszudrücken, die in Interaktionen mit den Feldteilnehmer(inne)n nicht offen thematisiert werden können. Es gilt, den „subjektiven Erfahrungs-, Verunsicherungs- oder Lernprozeß angemessen zu dokumentieren“ (Kaschuba 1999, S. 208), der sich in der Interaktion mit dem Feld ergibt. Werden Beobachtungen auf diese Art dokumentiert, ist auch das Phänomen des „othering“ zu bedenken, bei dem das Beobachtete als „anders“ wahrgenommen wird, schon um es beschreiben und untersuchen zu können (vgl. Kaschuba 1999, S. 198).

Zur Veröffentlichung ist ein solches Dokument aus mehreren Gründen nicht geeignet und nicht gedacht (vgl. Girtler 2001, S. 142f.). Zum einen, da die Aussicht auf Veröffentlichung zu einer Art Selbstzensur bei der Erstellung führen könnte, die den Erkenntnisprozess behindert und zum anderen, da die anderen Feldteilnehmer/innen zu schützen sind vor einer Darstellung, die unzensiert und emotional-gefärbt Einblick gibt in die Wahrnehmungen der Forschenden zu ihrem Alltag. Das Forschungstagebuch hilft jedoch als Hintergrundinformation bei der Analyse weiteren Datenmaterials, das sich aus dem initialen Feldkontakt ergeben hat, und soll aus diesem Grund der wissenschaftlichen Redlichkeit wegen an dieser Stelle erwähnt werden.

Es sei hier noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass ein Verständnis für ein solches Feld subjektiv konstruiert wird und allenfalls intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit beanspruchen kann. Es handelt sich immer auch um Interpretationen, die von der eigenen Perspektive beeinflusst werden (vgl. Kaschuba 1999, S. 212). Basierend auf Glasers Grundsatz „All is data“ (Glaser 2004, Abs. 45; vgl. auch Berg & Milmeister 2011, S. 312; Mey & Mruck 2011, S. 28) und dem daran anschließend weiten Datenbegriff der GTM ließen sich die aus dieser Beobachtung gewonnenen Informationen als Ergänzung bei der Analyse der Interviews nutzen. Da hier eine besondere Form des Umgangs mit Verantwortung über eigenes ehrenamtliches Engagement zu erwarten war, stellten die Beobachtungsdaten eine interessante Vergleichsfolie dar und bestätigten die Strukturen,

die aus den Schüler/innen-Interviews gewonnen worden waren. Gleichzeitig ermöglichten die Beobachtungsdaten, die hypothetische Empfehlungsebene der Interviews mit realen Handlungssituationen zu kontrastieren und zumindest ansatzweise zu validieren.

Nachfolgend – in einem dritten Schritt – wurden einige der Teilnehmer/innen sowie der Seminarleiter mit den gleichen Impulsen und Leitfäden befragt, die bereits für die Schüler/innen genutzt worden waren, erweitert durch einen thematisch eingegrenzten biographischen Interviewteil. So wurden Vergleichsmöglichkeiten für die bisherigen Daten gefunden, entweder als ähnliche Fälle, die dabei halfen, Kategorien zu verfeinern und zu festigen, oder als anders gelagerte Fälle, die aufzeigten, welche weiteren Kategorien interessant sein könnten (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 366f.).

Sämtliche Interviews entstanden als Ko-Konstruktionen auf Basis der Interviewimpulse, die den Befragten zur Verfügung gestellt wurden und der Nachfragen, die ich als Interviewerin stellte. Solche Ko-Konstruktionsprozesse könnten Artefakte produzieren, wenn die Aussagen der Interviewten und vor allem die daraus gewonnen Kategorien hauptsächlich das widerspiegeln, was durch die Inputs der Forschenden im Vorfeld eingebracht wurde (vgl. die Gegenstandskonstituierung durch die Methode, angesprochen in Flick 2011b, S. 17, aus anderer Perspektive auch in Charmaz 2010, S. 16). Hier dienen, in gewisser Weise datentriangulierend (vgl. Flick 2011b, S. 13), die teilnehmende Beobachtung und insbesondere der abschließend hinzugezogene journalistische Artikel (Wahba 2013) als eine Art Erweiterungs- oder Kontrollinstanz. Beide entsprechen darüber hinaus eher dem Mayringschen Postulat, Sachverhalte in ihrem „natürlichen, alltäglichen Umfeld“ (Mayring 2002, S. 22) zu untersuchen, da diese Daten in Situationen entstanden sind, die ich, anders als die Interviews, nicht für meine Studie initiiert habe. Als Dokument, das ohne den Impuls aus den Interviews oder sonstigen Kontakt zu mir zustande gekommen ist, bietet sich der Artikel an, um zu überprüfen, ob auch er – und damit eben ein Dokument, das nicht in Ko-Konstruktion mit mir<sup>119</sup> entstanden ist – sich in die gewonnenen Kategorien einordnen lässt und ggf. anhand dessen die Kategorien weiterzuentwickeln.

### *Erstes Setting: Befragung von Schüler(inne)n im Kontext einer außerschulischen Bildungsmaßnahme*

Die Interviews mit den Schüler(inne)n wurden während einer mehrtägigen Simulation zur politischen Bildung<sup>120</sup> geführt, an der die Schüler/innen unter Aufsicht ihrer Lehrkräfte teilnahmen. Sie waren dafür eine Schulwoche lang in einer Art Jugendgästehaus auf einer norddeutschen Insel in ländlicher Umgebung untergebracht. Als Interviewerin und Beobachterin nahm ich an der Simulation teil, und die Schüler/innen waren vorab darüber informiert, dass eine Untersuchung zu Kompetenzen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung durchgeführt werden sollte.

Die Interviews fanden in einem der Zimmer des Jugendgästehauses statt, das gleichzeitig ein Schlafräum für Lehrkräfte war. Für die Zeit des Interviews, die den Schüler(inne)n mit ca. 20 Minuten angegeben wurde, fehlten sie bei der Simulation. Sämtliche Schüler(inne)n machten ihre Bereitschaft zu einem Interview davon abhängig, dass die Mitschüler/innen,

<sup>119</sup> Ko-konstruktiv bin ich als Auswerterin selbstverständlich trotzdem am Ergebnis beteiligt, aber das Ausmaß, in dem ich das Ergebnis beeinflusse, dürfte deutlich geringer ausfallen.

<sup>120</sup> Gemeint ist das POL&IS-Rollenspiel, bei dem sicherheitspolitische Zusammenhänge simuliert werden. Veranstalter ist das Bundesministerium der Verteidigung, durchgeführt wird die Veranstaltung von Jugendoffizieren der Bundeswehr (vgl. Bundesministerium der Verteidigung 2011).



mit denen sie in einem Team zusammenarbeiteten, mit ihrer kurzzeitigen Abwesenheit einverstanden waren und zusagten, sie bei ihren Aufgaben zu vertreten. Es ist davon auszugehen, dass die Schüler/innen mich als Interviewperson einer Lehrkraft vergleichbar wahrnahmen, ihr Verhalten während der Interviews wirkte entsprechend förmlich und nah an schulischen Kommunikationskonventionen.

*Zweites Setting: Teilnehmende Beobachtung  
bei einem Seminar zu nachhaltigem Konsum*

Als wichtige Hintergrundinformation für die Datenanalyse sowie für die Entwicklung der ergänzenden Interviewserie und die Rekrutierung neuer Proband(inn)en diente ein ehrenamtlich durchgeführtes zweitägiges Seminar zu nachhaltigem Konsum, das ich als Teilnehmerin besuchte. Um einen Eindruck von dieser Hintergrundinformation zu vermitteln, werden Seminarablauf und –atmosphäre im Folgenden kurz geschildert.

Angeboten wurde die Veranstaltung im Rahmen eines Projektes, das aus öffentlichen Fördermitteln (maßgeblich mit-)finanziert wird. Das Seminar fand im studentischen Milieu statt, sowohl Organisator als auch neun der elf Teilnehmenden waren Studierende. Alle waren zwischen 20 und 30 Jahre alt und duzten einander. Im Seminarraum in einem teil-sanierten, größtenteils privatgenutzten Gründerzeitbau lag konsumkritisches Prospektmaterial aus. Nachdem die Teilnehmenden sich Namensschilder aus Kreppband erstellt hatten, begann das Seminar damit, dass der Seminarleiter einen Überblick über den geplanten Seminarablauf sowie einen inhaltlichen Input in Vortragsform gab.

Gezeigt wurde u.a. der Film „The Story of Stuff“, eine polemische konsumkritische Dokumentation, über den die Teilnehmenden diskutieren sollten. Nachmittags erarbeiteten die Teilnehmer/innen in Partner- oder Gruppenarbeit pro Team eine Lernstation für eigene Bildungsarbeit im Bereich BNK anhand von dazu zur Verfügung gestelltem Informationsmaterial. Am zweiten Tag des Seminars wurden zunächst die am Vortag erarbeiteten Stationen (z.B. „Schokolade“, „Handy“, „Kleidung“, „Fisch“) an den anderen Seminarteilnehmenden erprobt. Darauf folgten die Seminauswertung und die Planung weiterer Treffen. Einige der Anwesenden erklärten sich auf Anfrage bereit, an einem Interviewsetting teilzunehmen.

*Drittes Setting: Befragung junger Erwachsener  
im Büro der Interviewerin in der Universität*

Die Interviews mit den jungen Erwachsenen, die einschlägig engagiert waren (siehe oben), führte ich, wie die Interviews mit den Jugendlichen, persönlich durch, diesmal in meinem Büro in der Universität. Die Befragten waren zum Teil Student(inn)en, allerdings keine Teilnehmer/innen aus von mir geleiteten Veranstaltungen, sodass kleinerlei Abhängigkeitsverhältnis gegeben war. Trotzdem könnte für sie im Kontakt mit einer Universitätsmitarbeiterin in deren Büro eine hierarchische Strukturierung gelegen haben.

Gleichzeitig waren die Befragten jedoch zu den Interviews explizit als Expert(inn)en zum Thema eingeladen, was ihre Position gestärkt haben dürfte. Eine Befragte war als Doktorandin an einem außeruniversitären Forschungsinstitut tätig, und zwar mit einem potenziell nachhaltigkeitsrelevanten Themenfeld. Sie agierte also als Peer. Als Folge der teilnehmenden Beobachtung an dem Seminar im Vorfeld der Interviews war wurden die Interviews – anders als im Fall der Schüler/innen – in der Du-Form geführt.

#### 4.1.2.2 Datenauswertung

Die digital mitgeschnittenen Interviews mit einer Länge von insgesamt knapp siebeneinhalb Stunden wurden (aus Zeitgründen teilweise von studentischen Hilfskräften) transkribiert. Vor der Auswertung hörte ich jedoch selbst jedes der 13 Interviews (plus Pretest) noch mindestens einmal zur Kontrolle ab. Dadurch ging der unmittelbare Bezug zu den Daten, den ich als alleinige Interviewerin nur persönlich hatte, auch bei Fremdtranskription nicht verloren, und die Aussagen wurden anhand meiner Erinnerung so korrekt wie möglich wiedergegeben.

Dieser Kontrolldurchgang erwies sich als unabdingbar; ich wiederholte ihn gegebenenfalls, wenn die Differenzen zwischen der Vorversion des Transkripts und der Version nach dem Kontrolldurchgang groß waren, und näherte mich insofern Girtlers Forderung einer „möglichst wortgetreu vom Forscher selbst“ (Girtler 2001, S. 168) durchzuführenden Transkription. Da ein Transkript bereits als erste Interpretation der Audioaufnahme des Interviews betrachtet werden kann (vgl. Kvale 1996, S. 163ff.), hörte ich im ersten Auswertungsdurchgang die Audiodatei, während ich das Transkript mitlas. Im Zweifelsfall griff ich auch in späteren Auswertungsdurchgängen auf die Audioaufnahme zurück, um die Interpretation abzusichern.

Im qualitativen Forschungsprozess spielt die Gegenstandsangemessenheit der Methoden eine besondere Rolle (Flick, Kardorff & Steinke 2013, S. 22). Deshalb ist es wichtig, dafür Methoden kreativ und flexibel einzusetzen (vgl. Corbin & Strauss 2008, S. 16) und sie den jeweiligen Bedingungen und Zielen anzupassen (Mayring 2002, S. 65). Den dahinterliegenden theoretischen Überlegungen folgend, kombinierte ich für diese Studie verschiedene Vorgehensweisen und modifizierte sie, wo es nötig und nützlich erschien (vgl. Einleitung zu Abschnitt 4.1). Während der Auswertungsdurchgänge fertigte ich Interpretationsnotizen an, die den Memos der GTM (vgl. Mey & Muck 2011, S. 26) und den Anmerkungen am Rand von Girtlers Protokollen (vgl. Girtler 2001, S. 168) ähneln und dazu dienen, Auffälligkeiten festzuhalten und zu hinterfragen. Sie können sich direkt auf Textstellen beziehen, auf einzelne Wörter ebenso wie auf ganze Textabschnitte, und sie können selbstreflexiv sein und Verknüpfungen zum Vorwissen oder persönliche Gefühlslagen zum Gesagten aufgreifen. Wie als Memos in der GTM wurden so theoretische Erkenntnisse und mögliche Kategorisierungen notiert, um eine Grundlage für die zu generierende Theorie zu schaffen (vgl. Mey & Muck 2011, S. 26).

Bei der Analyse rückte jedoch im Gegensatz zum gängigen Vorgehen bei GTM das Labeln von Aussagen als Zuordnung von Kodes in den Hintergrund<sup>121</sup>. Interpretationsnotizen wie die hier verwendeten können solche Kodes enthalten, müssen es aber nicht. Das gewählte Vorgehen steht im Einklang mit einem Hinweis von Corbin (2011, S. 168), dass der „Analyseprozess [...] vor allem ein Denkprozess“ sei, bei dem es nicht gilt, sich starr von Kodierverfahren lenken zu lassen, sondern bei dem „der fließende und dynamische Charakter qualitativer Analyse“ erhalten werden soll.

Der Zwang, klar umgrenzten Textstellen des untersuchten Datenmaterials bestimmte Schlüsselwörter zuzuordnen, hätte den Analysefluss, wie einige Versuche in diese Richtung schnell ergaben, eher behindert als gefördert. Berg und Milmeister (2011, S. 321) ist insofern zuzustimmen, wenn sie schreiben, dass gerade das

<sup>121</sup> Zum Verständnis vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 367, Mey & Muck 2011, S. 24f., Berg & Milmeister 2011, S. 308.

„Zwischen-den-Zeilen-Lesen“, die Rekonstruktion also eines impliziten, von dem/der Interviewten vorausgesetzten Diskurses, [...] die Entdeckung gegenstandsbezogener Kategorien ermöglicht.“

Dieses Zwischen-den-Zeilen-Lesen wird vom klassischen Kodiervorgang nur unzureichend erfasst, da die Zuordnung von Schlüsselwörtern zu Textsegmenten dazu verleitet, bei der oberflächlichen (leicht mit Anfang und Ende versehbaren) Aussage stehen zu bleiben.

Die von Strauss (1991, S. 54 zitiert nach Mey & Mruck 2011, S. 24) beschriebene Idee, die Daten als „Indikatoren für ein Konzept“ zu behandeln, wurde bei den Interpretationsnotizen beibehalten. Obwohl diese auch allgemeiner sein können, sind sie meist mit konkreten Textstellen verknüpft. Der gleichen Textstelle (in der Praxis eher: überlappenden Textausschnitten) können unterschiedliche Interpretationsnotizen zu verschiedenen Aspekten zugeordnet sein.

Um, ähnlich wie beim Kodieren, möglichst pointiert zu erfassen, was in den Daten vorgeht, wurden die Einfälle bewusst zugespitzt notiert. Gleichzeitig war jede Notiz immer nur eine vorläufige Diagnose und damit offen für Änderungen bei der weiteren Textrezeption. Wie bei der objektiven Hermeneutik gefordert, wurden verschiedene Lesarten ausprobiert, wobei besonders riskante sich erwartungsgemäß als besonders „scheiterungsfähig“ erwiesen (aber erst nach dem Scheitern verworfen wurden) (vgl. Wernet 2009, S. 38, 93; Wernet 2012). Die Idee einer latenten Sinnstruktur, die sich von den bewussten Auffassungen des Forschungssubjekts unterscheidet (Wernet 2009, S. 18), erscheint anschlussfähig, auch wenn dafür nicht das gesamte Theoriegebäude der Objektiven Hermeneutik übernommen werden soll. Auch das Prinzip der Kontextfreiheit, nämlich der Ansatz, probeweise Kontexte zu erdenken, in denen die Aussage passend erscheinen würde und erst in einem späteren Schritt den tatsächlichen Kontext der Aussage einzubeziehen (Wernet 2009, S. 20ff.), fügt sich sinnvoll ein in die Strategien, die von Corbin und Strauss (2008, S. 69ff.) für die GTM beschrieben werden. Das Prinzip der Wörtlichkeit als ein genaues Beachten der Wortwahl bis zu einem Grad, der in Alltagssituationen „als inadäquat und kleinlich erscheinen würde“ (Wernet 2009, S. 24), bietet einen weiteren interessanten Ansatzpunkt für Interpretationen, die an latenten Sinnstrukturen und weniger an Oberflächenstrukturen interessiert sind (Wernet 2009, S. 25f.), und ist kompatibel mit den Kodierformen des Word-by-Word und Line-by-Line-Coding, die Corbin (2011, S. 50f.) beschreibt. Die Prinzipien der Extensivität einerseits und Sparsamkeit andererseits verweisen darauf, dass zwar anzustreben ist, alle möglichen Lesarten zu finden, sich dabei aber auf jene zu beschränken, die nicht auf „fallspezifische Außergewöhnlichkeiten“ (Wernet 2009, S. 35) angewiesen sind. Dies alles dient dazu, tieferliegende Bedeutungsschichten zu erschließen, dabei gleichzeitig aber klar an den Daten orientiert zu bleiben. Im ersten Durchgang wurde handschriftlich auf einer Druckversion des Interview-Transkripts notiert, um den Ideen- und Schreibfluss beim gleichzeitigen Abhören der Audio-datei und Mitlesen ihrer Verschriftlichung nicht zu unterbrechen. Später wurden die Notizen digital gesammelt und umgeordnet. Wie beim „offenen Kodieren“ (Mey & Mruck 2011, S. 25, vgl. Corbin & Strauss 2008, S. 70ff.; Birks & Mills 2011, S. 94f.) üblich, begann die Analyse damit, dass Daten in unterschiedlich großen Segmenten untersucht wurden, wobei die Größe der Segmente von einzelnen Worten bis zu ganzen Interviewpassagen reichte (Mey & Mruck 2011, S. 25).

Ebenfalls im Einklang mit dem Vorgehen, wie es bei GTM-Kodierungen üblich ist (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 25), waren zu Beginn die Analyseeinheiten kleiner und die Notizen sehr detailorientiert, um bewusst einem gewohnheitsmäßigen Überlesen möglicherweise wichtiger Hinweise entgegenzuwirken, da - wie in der objektiven Hermeneutik - davon ausgegangen wurde, dass jedes Detail sinnstrukturierend sein könnte (vgl. Scherf 2009). Die Strategie des konstanten Vergleichens wurde aus der GTM übernommen (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 27).

Die einzelnen Incidents (empirischen Vorfälle, vgl. Mey & Mruck 2011, S. 25) wurden miteinander und mit den Notizen verglichen, die dazu bereits vorlagen, sowohl innerhalb eines einzelnen, als auch zwischen verschiedenen Interviews. Als hilfreiche Vergleichsbasis erwies sich, besonders bei kleinen Textabschnitten und zu Anfang, wie etwas formuliert sein könnte, aber nicht ist (vgl. z.B. Mayring 2002, S. 114). Entstand der Eindruck, ein Thema kehrt im Text wieder, wurde durch Rückgriff auf die vorliegenden Notizen geprüft, ob der Fall ähnlich gelagert war. Erforderlichenfalls wurden die Notizen ergänzt und/oder die Zuspitzungen abgewandelt.

Bei GTM-Verfahren werden häufig Kategorien gebildet, denen man die Codes zuordnet, sobald deren Beziehungen zueinander klarer sind (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 25). ‚Codes‘ und ‚Kategorien‘ können fließend ineinander übergehen, wobei Kategorien in sich komplexer und ein Teil der zu generierenden Theorie sind (Berg & Milmeister 2011, S. 308). Bei der Arbeit mit Interpretationsnotizen wird dieser fließende Übergang noch deutlicher. Trotzdem wird, wie in anderen GTM-Verfahren, nach einer Schlüsselkategorie gesucht, über die sich die Theorie zusammenführen lässt (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 25). Sie umfasst und erklärt die generierte Theorie als Ganzes (Birks & Mills 2011, S. 12). Als eine solche Schlüsselkategorie erwies sich im vorliegenden Fall der Umgang mit Verantwortung.

Ein Mittelweg wurde, wie weiter oben schon ausgeführt auch bei der Rezeption einschlägiger Literatur zum Thema im Vorfeld bzw. zu Beginn der Forschung gewählt. Eine solche Rezeption wird in verschiedenen GTM-Strömungen unterschiedlich beurteilt. Einerseits kann dadurch „theoretische Sensibilität“ gefördert werden (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 358), die z.B. darin besteht, unschwellige Nuancen und Hinweise in den Daten wahrzunehmen (Corbin & Strauss 2008, S. 19). Sie ist somit nötig, um tieferliegende Bedeutungen herauszuarbeiten und daraus eine Theorie zu konstruieren.

Andererseits kann ein solches Vorwissen den Blick auf die Wirklichkeit verstellen, die Forschende ohne dessen Kenntnis aus den Daten konstruiert hätten (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 358f.). Daher geht z.B. Glaser davon aus, dass Forschende erst dann wissenschaftliche Literatur lesen sollten, wenn sie bereits die Schlüsselkategorie gefunden haben (Mey & Mruck 2011, S. 31; vgl. auch Reichertz 2011, S. 280).

Für die vorliegende Studie setzte ich mich im Vorfeld der Datenerhebung und -auswertung zwar mit verschiedenen Kompetenzkonzepten im Bereich des Entscheidens im Kontext nachhaltiger Entwicklung auseinander und stellte dabei fest, dass eine Re-Exploration des Feldes nötig erscheint (vgl. Abschnitt 3.3.3). Mit der einschlägigen Literatur aus den Nachbardisziplinen beschäftigte ich mich jedoch erst genauer, nachdem die Schlüsselkategorie herausgearbeitet war, was die Gefahr verringerte, beim Auswerten das Vorwissen in den Daten „wiederzufinden“, statt eine Theorie aus den Daten selbst zu generieren.

Obwohl die Forschungsfrage bei einer GTM-Studie zu Beginn in der Regel eher offen ist (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 356), gab es bei der vorliegenden Arbeit schon zu Beginn ein recht klar umrissenes Forschungsziel: Es sollte geklärt werden, welche Kompetenzen nötig sind, um Konsumhandlungen vor allem im Hinblick auf Nachhaltigkeit beurteilen zu können.

## 4.2 Ergebnisse: Zum Prozess des Bewältigens von zugeschriebener Verantwortung

Das Urteilen über nachhaltigen Konsum stellt sich als ein Prozess des Bewältigens einer zugeschriebenen individuellen Verantwortung dar, der sich analytisch in drei Teile untergliedern lässt. Diese Einzelprozesse laufen in der Realität zumindest teilweise simultan und interdependent ab. Der erste Teil beschäftigt sich damit, unter welchen Bedingungen ein Urteil zu nachhaltigem Konsum entsteht, im zweiten Teil geht es um den Umgang mit Komplexität und Komplexitätsreduktion und im dritten Teil um den Bezug auf die eigene Person.

### 1. *Das Entstehungsszenario eines Urteils zu nachhaltigem Konsum:*

Alltagskulturell wird eine Konsumententscheidung als persönliche Angelegenheit betrachtet. Das ist in Szenarien nachhaltigen Konsums, wie die Analyse der Polylemmainterviews zeigt, nicht so eindeutig der Fall. Zumindest implizit legen die Impulsszenarien nahe, zusätzlich zu den Kriterien, die am unmittelbaren persönlichen Nutzen orientiert sind, Informationen zum Produktionsprozess des zu kaufenden Konsumgutes zu berücksichtigen, womit sie das in Abschnitt 3.2.1 dargestellte Entstehungsszenario nachhaltigen Konsums nachbilden. Diese Informationen betreffen sowohl Materialeigenschaften als auch unterschiedliche Lebensbedingungen von Menschen und Tieren im Umfeld der Produktion<sup>122</sup>, beginnend bei der Rohstoffgewinnung über die Logistik bis zu den (weltweiten) Spätfolgen der Entsorgung. Über die Vermittlung bzw. die verknüpfte Präsentation entsprechender Informationsfragmente wird den Konsument(inn)en Verantwortung für die darin geschilderten Vorgänge zugeschrieben, denn diese globalen Vorgänge scheinen in einem kausalen Zusammenhang mit der fraglichen Konsumhandlung zu stehen, als deren (möglicherweise) absehbare Folgen. Zumindest wird dieser Zusammenhang über die gemeinsame Präsentation von funktionalen Produkteigenschaften und Aspekten des Produktionsprozesses nahegelegt, so wie es lebensweltlich z.B. in massenmedial vermittelter Kommunikation geschieht (vgl. Abschnitt 3.2.1, besonders Fußnote 96). Werden die Informationen von den Konsument(inn)en als wahr und relevant angenommen, erhält die persönliche Konsumententscheidung dadurch eine ausgeprägte moralische Dimension, die von allen Befragten in mehr oder weniger starkem Ausmaß als solche verstanden und thematisiert wird.

### 2. *Der Umgang mit Komplexität und Komplexitätsreduktion:*

Charakteristisch für lebensweltlich verfügbare Informationen zum Produktionsprozess in dem Sinn, wie sie in den Interviewimpulsen nachgebildet wurden, ist zum

<sup>122</sup> Der Produktionsbegriff wird im Folgenden, wenn darauf zurückgegriffen wird, zur sprachlichen Vereinfachung so weit gefasst, dass logistische und ähnlich indirekt mit der Produktion verbundene Vorgänge mit gemeint sind.

einen, dass sie inhaltlich komplex sind in Dörners Sinn (2009, S. 58f.): Es sind unstrukturierte Sachlagen, über die häufig unsichere oder widersprüchliche Aussagen vorliegen. Zum anderen enthalten sie Aspekte, die nicht nur aus Daten und Fakten bestehen, sondern eine moralische Bewertung der Umstände und der Entscheidung herausfordern. Die Konsumententscheidung, die ursprünglich eine persönliche Angelegenheit war, erhält auf diese Weise eine moralische Dimension. Da erst die zusätzlichen Informationen über Hintergründe und Randbedingungen ein moralisches Bewerten der Frage möglich machen, fordern viele der Befragten, dass Konsument(inn)en sich vor der Konsumententscheidung gut informieren sollten, manche formulieren einschränkend, dass dieses oder jenes gelte, falls sich die Betroffenen ausreichend informiert hätten, oder sie erwähnen, dass zu einem bestimmten Sachverhalt noch Informationen fehlten. Diejenigen dagegen, die sich (zu Recht oder Unrecht) für wohlinformiert halten, leiten daraus – wie nachfolgend gezeigt wird – häufig eine Art von Missionsauftrag ab.

Die komplexen Zusammenhänge erzeugen bei den Befragten, die zum ersten Mal damit konfrontiert werden, zunächst Unsicherheit. Auf diese reagieren die urteilenden Personen mit verschiedenen Strategien zur Komplexitätsreduktion. So verringern sie z.B. die in Betracht kommenden Entscheidungsoptionen der vorgestellten Polylemmata, blenden Informationen aus oder interpretieren sie um (für Beispiele dazu vgl. Abschnitt 4.2.3.2). Das Bestreben, die Komplexität zu reduzieren, lässt – kombiniert mit der Herausforderung zu einer moralischen Bewertung – die Urteilenden zurückgreifen auf Vor(aus)urteile. Diese Strategie macht es möglich, zügig einzelne Verhaltensweisen den Moralkategorien ‚Gut‘ und ‚Böse‘ zuzuordnen (wörtlich: „böse [...], also nicht gut“, SA07 S. 5, Z. 140, vgl. Abschnitt 4.2.3.3). Dabei lässt die subjektiv wahrgenommene Übermacht des Bösen bei einigen ein Ohnmachtsgefühl entstehen, das die ohnehin empfundene Hilflosigkeit angesichts der unentwirrbar scheinenden Komplexität der Polylemmasituationen zusätzlich verstärkt.

### 3. *Der Bezug auf die eigene Person:*

Wie in Abschnitt 2.2.4 dargestellt, sind verschiedene Ebenen der Verantwortung in Bezug auf Nachhaltigkeit denkbar. Massenmedial vermittelt wird in einer Form der Komplexitätsreduktion aber hauptsächlich die individuelle Verantwortungszuschreibung an Konsument(inn)en (vgl. Grunwald 2010a, S. 234ff.; Grunwald 2010b, S. 178). Was die zugeschriebene Verantwortung für die eigene Person bedeutet, wird jeweils unterschiedlich beurteilt. Vielfach retten sich die Befragten auf eine Art Identifikationsinseln mit Überlegenheitsanspruch (etwa den „entwickelten“ Norden oder die vermeintlich moralisch überlegenen bewusst Einkaufenden, vgl. Abschnitt 4.2.4.1). Diese Identifikationsinseln sollen ihnen helfen, das Gefühl der Unsicherheit auszugleichen.

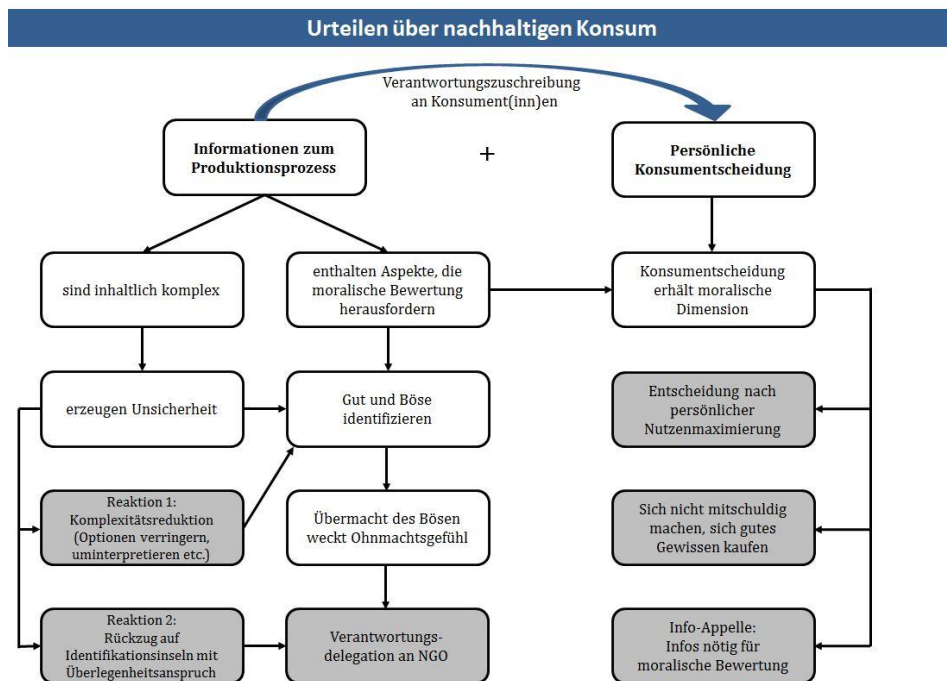
Teilweise wird das Böse, das vielfach korporativen Akteuren mit starkem Gewinn- und Machtstreben zugeordnet wird (Konzernen, Regierungen, Staatengebilden) subjektiv als übermächtig wahrgenommen bzw. konstruiert, was den Befragten ein Ge-

fühl eigener Ohnmacht gibt, zumal die tatsächliche oder vermutete Komplexität dieser Akteure<sup>123</sup> und ihrer handlungsleitenden Absichten die Möglichkeiten der Interviewten überfordert. Sie suchen dann, gewissermaßen als Gegengewicht zu den „bösen“ Organisationen, eine Art „guter“ Instanzen, an die sie die Verantwortung mehr oder weniger umfänglich delegieren, was auch bedeuten kann, derartige Zusammenschlüsse selbst mit zu gründen. Als solche „guten“ Instanzen nennen sie häufig Nichtregierungsorganisationen (Non-Governmental Organizations, NGOs).

Diese korporativen Akteure (im Sinne Schimanks, vgl. z.B. Hillmann 2007, S. 15), von den Interviewten ungeachtet einer fraglichen demokratischen Legitimation derartiger Institutionen durchgängig als Vertreter/innen des Guten konstruiert, scheinen der Übermacht des Bösen besser gewachsenen zu sein als die einzelnen, nicht in größeren Gruppen organisierten Konsument(inn)en. Bei den einzelnen Konsument(inn)en bleibt folgerichtig nur die Verantwortung, sich nicht mitschuldig zu machen an den als problematisch wahrgenommenen Vorgängen, ein Ziel, das unter Umständen ergänzt werden kann durch den Versuch, sich ein gutes Gewissen (mit Geld oder Zeit) regelrecht zu kaufen, über eine Art „Ablasshandel“, wie es eine der Befragten selbst formuliert (UK05, S. 20, Z. 839). Ein Versuch, verstörende Informationen zu ignorieren (im Sinne einer „Kopf-in-den-Sand“-Entscheidung) ist ebenso zu beobachten, wie die Tendenz, ausgewählte Informationen als verbreitungswürdige Wahrheiten weitertragen zu wollen.

Passend zu diesen drei Teilen lässt sich textanalytisch aus den Reaktionen der Interviewten eine dreistufige Theorie des Konsumurteils ableiten, die **Definition**, **Delegation** und **Distinktion** (DDD) als zentrale Themen identifiziert. Die beiden ersten Punkte – Informationsaufnahme und -verarbeitung – lassen sich als Definitionsarbeit der Befragten deuten: Die Alltagskonstruktion lebensweltlicher Erfordernisse einer Konsumententscheidung wird anhand der ins Blickfeld gerückten Rand- und Nebenbedingungen in Frage gestellt, erweitert und umdefiniert. Der Bezug auf die eigene Person dagegen führt zu zwei analytisch trennbaren Folgeerscheinungen. Zum einen lässt sich der Umgang mit der Verantwortungszuschreibung als Delegationsmanagement interpretieren, zum anderen erscheint die Selbstzuordnung der Befragten zu (scheinbar) überlegenen sozialen Gruppen einem Distinktionsbedürfnis zu entspringen, das für entgangenen konsumtiven Individualnutzen entschädigen kann und soll (zu datenmaterialgestützten Details vgl. Abschnitt 4.2.4.3). Diese DDD-Theorie wird in Abbildung 9 grafisch zusammengefasst und im Folgenden anhand inhaltlicher Bezüge zu den transkribierten Texten verbal näher erläutert.

<sup>123</sup> Als komplexe Akteure werden handelnde Einheiten verstanden, die aus mehreren Personen bestehen, aber handeln können, als wären sie eine Person, da ihr Handeln auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet ist (vgl. z.B. Donges 2008, S. 52).



**Abb. 9:** Prozesse des Bewältigens von zugeschriebener Verantwortung für die Nachhaltigkeit von Konsum (eigene Darstellung).

#### 4.2.1 Zum Entstehungsszenario von Urteilen zu nachhaltigem Konsum

Wie in Abschnitt 3.2.1 bereits allgemein beschrieben, sind Entstehungsszenarien von Urteilen zu nachhaltigem Konsum gekennzeichnet von Informationen zu zeitlich und/oder räumlich fernen Wirkungen, die als Folgen von Konsumententscheidungen kommuniziert werden. Dies legt nahe, dass die Konsument(inn)en mitverantwortlich sind für die Vorgänge und Wirkungen über den gesamten Produktlebenszyklus hinweg und ergänzt so die Bewertungsebene einer persönlichen Entscheidung um einen moralischen Aspekt. In der Interviewsituation wurde dies bewusst über die Informationskärtchen nachgebildet.

Dabei zeigte sich u.a., dass die inhaltliche Komplexität der Zusammenhänge, wie sie sich in unterschiedlichen Produktionsorten für unterschiedliche Arbeitsschritte zeigt, Konsument(inn)en verunsichern kann. So wird zum Beispiel vielfach der Ort des Rohstoffabbaus mit dem Ort der Montage eines Produktes verwechselt (im Handy-Impuls, vgl. Abschnitt 4.1.2.1) oder der Herkunftsort einer Anbieterin wird unhinterfragt für den Herkunftsort der Produkte gehalten, die sie verkauft (im Thunfisch-Impuls, vgl. Abschnitt 4.1.2.1). Auch die Verknüpfung von als unzureichend dargestellten Arbeitsbedingungen mit dem Verweis auf gesundheitsgefährdende Stoffe (vgl. Abschnitt 3.2.1.2) führt, wie die Interviews belegen, zu Irritationen und Verwechslungen: Stoffe, die für die Produzierenden während der Produktion als gefährlich eingestuft werden, erscheinen ohne nähere Begründung den Befragten teilweise als gefährlich für die Konsument(inn)en. Andere Faktoren,



wie beispielsweise der Aufwand für Produktion und Transport, spielen ebenfalls eine Rolle.

Eine der Befragten betrachtet diesen Faktor vorrangig aus ökonomischer Perspektive und bewertet ihn im Interview so hoch, dass sie sich *für* einen Kauf ausspricht, und das trotz der betroffenen ökologisch-sozialen Effekte, die damit aus ihrer Sicht verbunden sind (KH12, S. 3f., Z. 99ff.: Mehr Coltan abbauen wäre billiger; S. 9 Z. 281ff.: A. sollte das Handy kaufen, weil es mehr um die Menschen geht, deren Arbeitsplätze davon abhängen, als um die Gorillas). Ebenso spielen CO<sub>2</sub>-Emissionen und Wasserverbrauch über den gesamten Produktlebenszyklus eine Rolle (Rat für Nachhaltige Entwicklung 2012, S. 6f., S. 55), was sich – wenn auch auf CO<sub>2</sub>-Emissionen beschränkt – ebenfalls in den Reaktionen der befragten Personen im Rahmen der Interviews widerspiegelt (z.B. UK05 S. 19f., Z. 837ff.; IT01 S. 2, Z. 65; JD08 S. 5, Z. 79; KO12 S. 4, Z. 127f.).

In Anbetracht der diffus zugeschriebenen Verantwortung, gilt es zu klären, ob und wie die Verantwortungszuschreibungen wahrgenommen werden, welche Möglichkeiten der Ausblendung, der Verlagerung oder der Wahrnehmung einer persönlichen Verantwortung gegebenenfalls artikuliert werden und ob, gegebenenfalls inwiefern, Personen eine Verantwortungsüberbürdung wahrnehmen, wenn sie sich mit Informationen des oben genannten Typs konfrontiert sehen. Es geht für betroffene Konsument(inn)en darum, die komplexe Gemengelage an (meist implizit und oft einseitig werthaltigen) Informationen zu bewältigen, die Komplexität zu erkennen, Fremdreduktionen erforderlichenfalls zu dekonstruieren und zurückzuweisen, eigene Komplexitätsreduktionen dagegensetzen sowie individuelle und kollektive Verantwortung begründet anzunehmen oder abzuweisen und dabei situationsadäquat auszutarieren.

#### **4.2.2 Eine moralische Entscheidung?**

Bei den Befragten zeigt sich deutlich der Zwiespalt, den sie zwischen der Konsumententscheidung, die eigentlich als persönliche Angelegenheit betrachtet wird, und der moralischen Bewertungsebene bemerken. Die einzelnen Personen messen der moralischen Bewertung unterschiedlich große Bedeutung bei. Auffällig sind jedoch ein paar Kernelemente: Bei Urteilen zu nachhaltigem Konsum handelt es sich um persönliche Angelegenheiten, die sekundär eine moralische Komponente haben. Diese moralische Komponente erschwert allerdings die Konsumententscheidung, indem sie als seelische Hypothek auf dem Gewissen der Konsument(inn)en lastet. Damit stellen die zusätzlichen Informationen keine Hilfe zur Problemlösung für die Konsument(inn)en dar, sondern sie verschärfen im Gegenteil das Entscheidungsproblem bzw. lassen es überhaupt erst entstehen. Da aber nach der neuen Informationslage zum Zeitpunkt des Interviews für die Befragten die moralische Ebene (dem Interviewsetting zufolge) als wesentlich dazu gekommen ist, appellieren viele von ihnen an die Hauptperson, sich mit den Informationen zu Fernwirkungen über den Produktlebenszyklus auseinanderzusetzen, und das, obwohl es zum Briefing der Interviews gehört, dass die jeweilige Hauptperson des Impulsszenarios das bereits getan hat.

Die Konsumententscheidung an sich bleibt, trotz verschiedener Diskussionen zu dem, was wünschenswerterweise berücksichtigt (oder auch nur bedacht) werden sollte, weiterhin eine persönliche und individuelle Angelegenheit, wie es im Lebensumfeld der Befragten in einer Hypersuffizienzgesellschaft entspricht (vgl. Abschnitt 3.2.1.1). Diese Auffassung zeigte sich auch deutlich in den für die vorliegende Studie ausgewerteten Interviews: Die

Befragten wiesen wiederholt darauf hin, dass die Entscheidung eine Einstellungssache sei und dass man der Hauptperson aus dem Impuls keine Vorschriften machen könne. Die Hauptperson müsse die Entscheidung selbst treffen und dafür selbst abwägen, was ihr wichtiger sei.

Eine solche Aussage könnte zwar darin begründet sein, dass die Interviewten versuchten, sich von ihrer fingierten Verantwortung als Beratende der betroffenen Personen in den Impulsszenarien zu entlasten und die kognitive Dissonanz in Richtung der fiktiven Hauptperson zu verschieben. Allerdings wäre sie auch in diesem Fall ein deutlicher Hinweis auf eine Interpretation der Entscheidung als persönliche Angelegenheit, da bei klar moralischen Fragen (wie z.B. der Tötung eines Menschen) ein solches Abschieben nicht in ähnlicher Weise zu erwarten wäre. Einen weiteren Hinweis darauf, dass es sich um eine persönliche Angelegenheit handelt, geben Aussagen, die die bevorzugte Handlungsoption der befragten Person von der Option unterscheiden, die die befragte Person bei der Hauptperson des Szenarios für wahrscheinlich hält. Zum Beispiel nimmt SW08 eine solche Unterscheidung in Bezug auf die Hauptperson des Thunfischimpulses, Mareike, vor:

„Ich glaub Mareike, [...] Mareike würde es trotzdem essen, wenn sie nicht... sooo... politisch äh aktiv wäre, ... dass sie's halt nicht tun würde. Also ich, ich glaube, sie würde es trotzdem tun. [...] Oder also ich persönlich? Oder war das eigentlich auf Mareike?“ (SW08 S. 14, Z. 447ff.)

#### 4.2.2.1 Eine nur eigentlich moralische Entscheidung

Oder: „dafür müsste man wissen, wie er ist“

Die Befragten interpretieren das Entscheidungsszenario in unterschiedlichem Ausmaß als moralische Frage. In einigen Aspekten werden moralische Bewertungen deutlich: AD11 erscheint die Rohstoffgewinnung „eigentlich so'n bisschen, ja, unmoralisch“ (AD11, S. 1, Z. 22f.). JD08 hält eine Standortverlagerung weg aus Deutschland und die Beschäftigung von „Billigarbeiter[n]“ (JD08, S. 5, Z. 155-158) für „eigentlich nich' rischitsch“ (JD08, S. 5, Z. 155-158). IH22 findet, es sei „eigentlich moralisch falsch, [...] die Kinder auszu-beuten und sowas... Gorillas sterben zu lassen“ (IH22, S. 6, Z. 169f.). Auffällig ist, dass es bei den Bewertungen regelmäßig bei einem „eigentlich“ bleibt. Es zeigt an, dass die moralische Bewertung, die vorgenommen wird, von geringer Bedeutung ist. Sie wird überlagert von einer anderen Einschätzung, wonach es eher eine Frage der persönlichen Einstellung ist als eine Frage einer übergeordneten Moral. So sagt KH12, man müsse „wissen, wie die Person an sich ist“ (KH12, S. 2, Z. 39f.), um eine Handlungsempfehlung aussprechen zu können. AD11 sagt, „es kommt drauf an, wie man dazu steht“ (AD11, S. 1, Z. 38 – S. 2, Z. 39), und das müsse jede/r für sich selbst entscheiden (AD11, S. 2, Z. 49-51). Auch JD08 sieht sich außer Stande, eine klare Handlungsempfehlung auszusprechen, denn es sei die Sache des Protagonisten, dieser müsse selbst wissen, welche Handlungsoption er vorzieht (JD08, S. 4, Z. 149, 151), und UK05 meint explizit:

„Es gibt kein, kein allgemeines ‚Es ist richtig oder falsch‘ die Dinge zu kaufen oder, oder nnn... nicht zu kaufen. Diese individuelle Entscheidung würde ich ihm schon zugestehen wollen. Alleine aus- aus Respekt vor seiner Person.“ (UK05 S. 2, Z. 86ff.)

Es ist dann, so muss man daraus folgern, eben gerade keine moralische Entscheidung mehr, sondern ist und bleibt eine persönliche.

Die Art der Jugendlichen, mit Szenarien nachhaltigen Konsums umzugehen, passt insofern auch zur Unterscheidung verschiedener Urteilsdomänen, die Turiel (vgl. Latzko 2000, S. 19) trifft: Die Zusammenhänge werden einerseits moralisch beurteilt, beispielsweise danach, ob „Kinder ausgebeutet“ (IH22 S. 2, Z. 55) werden dürfen, ob ein Lohn die gerechte Höhe hat (vgl. JD08, S. 5, Z. 155-158) oder ob es vertretbar ist, Waffenschmuggel zu finanzieren (vgl. AD11, S. 2, Z. 39-46). Andererseits geht es um eine Konsumententscheidung, die als solche in die Domäne der persönlichen Angelegenheit fällt. Hier steht es den Handelnden frei, nach eigenen Präferenzen zu entscheiden, welches Produkt sie sich kaufen oder nicht kaufen. Durch die zusätzlich verfügbar gemachten Informationen wird diese persönliche Entscheidung moralisch aufgeladen, wie es in Szenarien nachhaltigen Konsums regelmäßig der Fall ist. So kommt es zur „*eigentlich* moralisch ...“-Bewertung, die sich aber gegenüber der Entscheidung in der Hauptdomäne der persönlichen Angelegenheit doch (in der Regel) nicht durchsetzen kann.

Diese Einordnung als persönliche Entscheidung mit moralischer Komponente hat auch weitere Konsequenzen, die sich in den Interviews zeigen. Zum einen eröffnet sie die Möglichkeit, die Entscheidung entgegen der moralischen Bewertung zu treffen, da diese als zweitrangig konstruiert werden kann.

„also wenn man das [...] liest, merkt man [...], dass der Hersteller und diese Produkte, diese Rohstoffe, die benötigt werden, eigentlich so'n bisschen, ja, unmoralisch gewonnen werden [...] Jetzt moralisch würd ich mal sagen, eher. [...] Ich denk mal, man... muss sich dann für sich selber entscheiden, ob man jetzt lieber sagt, das Handy ist klasse, ich will das ham, weil auch die Freunde sagen, das ist klasse, [...] oder ich sage, ich nehm's nicht, weil ich weeiß aus den Gründen ist es ziemlich unmoralisch beziehungsweise kann ich dann damit nicht leben [...]. Wer mit leben kann... kauft es und wer nicht, der... hm halt nicht.“ (AD11 S. 1f., Z. 20ff.)

Zum anderen kann gerade diese Wahlfreiheit anstrengend sein für diejenigen, die sich für die Handlungsoption entscheiden, die sie für moralisch korrekt halten. Die Wahlfreiheit setzt sie unter einen Erklärungs- und Rechtfertigungsdruck, wenn ihr Vorgehen nicht der Mehrheitsposition entspricht. Das zeigte sich insbesondere in den Interviews mit den einschlägig engagierten jungen Erwachsenen, die über das Impulsinterview hinaus einen Fragenbereich zu dieser ehrenamtlichen Tätigkeit beantworteten, sowie in dem zusätzlich ausgewerteten Pressebericht (vgl. Einleitung zu Abschnitt 4.1.2).

„Klassisch ist bei vielen Familienbesuchen die ewige Diskussion um Fleisch, [...] wenn einfach nicht so'n Verständnis da ist, warum man das jetzt nicht macht [...] also dass ich [...] dann auch irgendwann [...] keine Lust mehr hab', darüber zu diskutieren, und... [...] nicht jedes Mal auf's Neue erklären muss, warum ich bestimmte Sachen will und nich' will und [...]s is' ja [...] irgendwann anstrengend [...], sich jedes Mal aufs Neue auseinanderzusetzen, wenn auf der anderen Seite [...] nicht [...] der Anspruch eines Verständnisses da ist.“ (MM08 S. 20, Z. 707ff.; ähnlich auch UK05 S. 21, Z. 893ff.; RR05 S. 15f., Z. 531ff. oder AW z.B. S. 1, Z. 28ff.)

Eine weitere Konsequenz besteht in Bezug auf die eigene Person. Dadurch, dass die Befragten die moralische Bewertung eher als sekundär betrachten und ihre Wichtigkeit im Hinblick auf die Entscheidung davon abhängig machen, welche Einstellung die handelnde Person hat, konzipieren sie individuelle moralische Kosten des Gutes. Dem erwarteten Nutzen des Gutes (der unter anderem physiologischer, technischer, aber auch psychologischer Art sein kann) stehen damit die moralischen Kosten gegenüber, die unterschiedlich hoch sind, je nachdem, wie schwer sich die handelnde Person in ihrem Gewissen durch

den Kauf belastet fühlt. Da den Befragten diese Information nicht vorliegt, ist es schwierig für sie, eine Empfehlung auszusprechen. Gleichzeitig wird damit jedoch deutlich, dass das Problem der Konsumententscheidung unter diesen Umständen mit den wahrgenommenen Missständen auf der Welt nur noch zweitrangig zu tun hat: Vorrangig geht es um das Gewissen der Konsument(inn)en (vgl. Abschnitt 4.2.4.3).

#### 4.2.2.2 *Wissen löst das Problem nicht, sondern lässt es erst entstehen*

Oder: „Wenn man das weiß...“

Zusätzliche Informationen, wie diejenigen aus den Interviewimpulsen, eröffnen, wenn sie von den Konsument(inn)en als wahr eingeschätzt und in die eigenen Wissensbestände (zumindest ansatzweise) integriert werden, einerseits eine neue Bewertungsebene für die Konsumententscheidung, machen diese damit aber zugleich wesentlich komplexer.

Aus verantwortungsethischer Perspektive sind, wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, absehbare Folgen der Handlung relevant für die ethische Beurteilung. Die in den dargebotenen Informationen angesprochenen Umstände können nach der Informationsaufnahme als absehbare Folgen konstruiert werden. Daraus folgt, dass ein Konsument, der über diese Informationen verfügt, diese auch in seine Entscheidung einbeziehen sollte.

„Wenn er diese Informationen hat, dann würde ich sagen, dass er es nicht kaufen sollte, da es ziemlich viele negative... Fakten beinhaltet.“ (SA07 S. 1, Z. 16f.)

Wenn eine Konsumentin „das weiß“ und damit absehen kann, dass ihr Handeln als Bestätigung der Produktionsverhältnisse angesehen werden könnte, sollte sie das Produkt nicht kaufen:

„Ja, wenn sie das alles weiß, dann sollte sie's sowieso nicht essen.“ (KO12 S. 2, Z. 44)

Dies gilt auch, wenn die Einzelhandlung sich nicht auf die Produktionsverhältnisse auswirkt. Es zeigt sich wiederum, dass die tatsächlichen Auswirkungen auf globaler Ebene weniger im Vordergrund stehen als die Auswirkungen auf das Gewissen der handelnden Person, ihr Selbstbild und das Bild, das sie anderen von sich vermitteln möchte.

#### 4.2.2.3 *Der Informier-dich-Appell*

Oder: „man sollt' sich erstmal so... darüber informieren“

Trotz der Probleme mit der Informationsverarbeitung sind Informationen aus Sicht der Befragten wichtig. Einige von ihnen appellieren an die Hauptperson des fiktiven Szenarios, sich zu informieren (vgl. KH12 S. 1, Z. 31f.; JD08 S. 1, Z. 9-11), obwohl im Interviewimpuls explizit gesagt wurde, dass diese über die betreffenden Informationen bereits verfügt. Dass die Hauptperson über die dargebotenen Informationen verfügen bzw. sie verinnerlicht haben soll, erscheint den Befragten schwer vorstellbar, sie können es anscheinend kaum glauben (vgl. SA07 S. 1, Z. 16f. oder KO12 S. 2, Z. 44, siehe oben). Sie interpretieren den angegebenen Informationsstand der fiktiven Person als ungewöhnlich hoch:

„Also, wenn sie das alles weiß, dann weiß sie ja schon ziemlich viel...“ (IT01 S. 3, Z. 71, bezogen auf das Thunfisch-Polylemma)

„Also ich meine, das Wissen hier, [...] also was auf den Karten steht, übertrifft schon das Allgemeinwissen. Das ist mehr als der Otto- Normal-Konsument an der Ladentheke weiß [...].“ (UK05 S. 10, Z. 403ff., bezogen auf das Handypolylemma)

Informationen und Wissen spielen aber auch im Hinblick auf die Befragten selbst eine Rolle. Die meisten Befragten nehmen bei sich selbst Wissenslücken wahr, teils ohne sie näher zu spezifizieren. In welcher Form das geschieht, zeigen die drei ausgewählten Beispiele:

„Ok, jetzt weiß ich nicht genau, was das für’n Zeug sein soll...“ (KH12 S. 2, Z. 16f.)

„[...] ich weiß jetzt nicht, [...] wie viel das auf’m Weltmarkt ausmacht...“ (SW08 S. 5, Z. 161)

„[...] jetzt allgemein, ich weiß jetzt um die Situation im Kongo nich’ so genau.“ (RR05 S. 8, Z. 280f.)

Viele schätzen die vorliegenden Informationen als nicht ausreichend ein, um den Fall zu beurteilen. Diese Interpretation liegt z.B. nahe, wenn KH12 sie schlicht nur für „die negativen Seiten des Handys“ (KH12, S. 1, Z. 18f.) hält.

Selbst eine gute oder verbesserte Informationsbasis allein scheint aber aus Sicht der Befragten nicht ausreichend zu sein. Die Hauptperson sollte aus ihrer Sicht auf Basis der eingeholten Informationen dann selbst abwägen, welche Bedeutung sie welchen Aspekten beimisst, zum Beispiel:

„Ich würde ihm erst mal raten, sich zu den Hintergrundinformationen [...] zu belesen, wo das hergestellt wird und aus was für Materialien und sowas das Handy ist und ja, wenn er dann ... soll er halt vielleicht abwägen, ob er wirklich das neue Handy braucht [...] (JD08 S. 1, Z. 9ff., ähnlich auch IH22 S.2, Z. 39ff.; MM08 S. 1, Z. 22ff. oder SW08 S. 5, Z. 148ff.).

Diese Gedankenkette bindet die Logik des Informier-dich-Appells an das Wertekonstrukt, demzufolge die Entscheidung als persönliche Angelegenheit betrachtet wird. Die Hauptperson darf, soll und muss letztlich selbst entscheiden, auf Basis ihrer eigenen Präferenzen, denen sie nur gut informiert optimal gerecht werden kann. Obwohl die Konsequenz dieses Sich-Informierens sehr wahrscheinlich gerade das Wissen ist, das die Schwierigkeiten beim Konsum beginnen lässt, scheint es die Aufgabe der Konsumentin / des Konsumenten zu sein, sich die Informationen einzuholen, die ein schlechtes Gewissen erzeugen (können). Da auch mögliche moralische Kosten einzubeziehen sind, sollten Informationen zu den Produktionsbedingungen und anderen Fernwirkungen vorliegen, damit diese, falls von der Entscheiderin / dem Entscheider gewünscht, entscheidungsrelevant werden können.

#### 4.2.3 Umgang mit Komplexität und Komplexitätsreduktion

Reale Szenarien nachhaltigen Konsums haben in der Regel eine unsichere Informationslage. Aus verschiedenen Quellen liegen unterschiedliche Informationen vor, deren Übereinstimmung mit der Realität von den Konsument(inn)en meist nicht überprüfbar ist. Eine Fernsehdokumentation zeigt Bilder von engen überhitzten Arbeitsplätzen in einer Produktionshalle, die Website des herstellenden Unternehmens weist auf sein soziales Engagement insbesondere auch für seine Beschäftigten hin, im Informationsmaterial zum Produkt

werden die Vorzüge des Produkts angepriesen, aber nicht seine Produktionsbedingungen thematisiert. Die einzelnen Informationen zu einem zusammenhängenden Ganzen zu verbinden, bleibt den Konsument(inn)en selbst überlassen. Selbst wenn andere Menschen versuchen, verbindend über die Hintergründe „aufzuklären“, bleibt zu entscheiden, inwiefern sowohl die Primär- als auch die Sekundärinformationen glaubwürdig sind.

Um diese Situation nachzubilden, erhielten die Befragten in den Interviews die Informationen als einzelne Sätze auf 9 bis 14 kleinen Informationskärtchen und bewusst nicht als zusammenhängenden Text (siehe zur Methodik Abschnitt 4.1.2.1). Sie hatten beliebig viel Zeit, die Informationen zu lesen und durften die Kärtchen während des gesamten Interviews behalten, um sich gegebenenfalls passende Einzelheiten ins Gedächtnis zurückzurufen. Doch obwohl es sich um nur neun Sätze handelte, die die Situation schilderten und durchweg zur Verfügung standen, zeigten sich häufig Probleme mit der Informationsverarbeitung:

Die komplexen Zusammenhänge, die sich in den dargebotenen Informationen widerspiegeln, lösen bei den Befragten Unsicherheit aus. Die Kommunikationssituation drängt sie dazu, Aussagen zu machen, gleichzeitig verfügen sie aber über eine nur lückenhafte Informationsbasis, was die Normalsituation für Konsument(inn)en nachbildet. Darauf reagieren sie kommunikativ in unterschiedlicher Weise.

Um die vorgefundene Komplexität zu reduzieren, wenden die einzelnen Interviewten verschiedene Strategien an. Da die dargebotenen Informationen lückenhaft sind, müssen die Befragten sie durch eigene Konstruktionen ergänzen. Bei diesem Verarbeitungsprozess werden manche der dargebotenen Informationen ausgeblendet, uminterpretiert, überspitzt formuliert und sprachlich dramatisiert und andere hinzu-„erfunden“. Ihre eigenen Konstruktionen halten die Befragten zumeist einfach. So versuchen sie beispielsweise, die zu Beginn offene Fragestellung einzuschränken und damit gleichzeitig die zu bedenkenden Handlungsoptionen zu verringern. Sie konstruieren Gruppenmeinungen vielfach als einstimmig oder vernachlässigen Neben- oder Fernwirkungen von Handlungen. Da die Informationen zusätzlich eine moralische Bewertung herausfordern, identifizieren viele Befragte auch verkürzend und unter Rückgriff auf ihre Vorurteile die moralischen Gegensätze von Gut und Böse.

#### 4.2.3.1 *Komplexe Informationen erzeugen Unsicherheit*

In der Interviewsituation werden also, das oben Gesagte zusammenfassend, die Befragten mit Informationen zu komplexen Zusammenhängen konfrontiert. Sie sollen dazu Fragen beantworten, für die sie eigene Einschätzungen hinzunehmen müssen, die über die dargebotenen Informationen hinausgehen. Die Informationen sind nicht klar aufeinander bezogen, und auch ihre Bedeutung für die Frage sowie ihre Aussagekraft für den konkreten Fall sind absichtlich unklar. Sie sind unterschiedlich abstrakt und räumlich sowie zeitlich unterschiedlich nah an der Konsumententscheidung.

Welche Unsicherheit das bei den Befragten erzeugt, zeigt sich an den sprachlichen Mitteln, mit denen sie ihre Aussagen abmildern. Eine häufig genutzte Strategie ist, den Gültigkeitsanspruch der eigenen Aussage einzuschränken mit Zusätzen wie „denk‘ ich mal“ (z.B. SW08 S. 2, Z. 61; BT05 S. 1, Z. 25; JD08 S. 1, Z. 21; S10 S. 1, Z. 28), „also ich denk[e]“ (z.B. RR05 S. 6, Z. 217; AD11 S. 2, Z. 45; UK05 S. 4, Z. 132), „sag‘ ich [jetzt] mal“ (z.B. SW08 S. 4, Z. 135; IT01 S. 3, Z. 96f.; SL10 S. 2, Z. 40) usw. Vermutungen werden auch mit „vielleicht“ oder „wahrscheinlich“ gekennzeichnet (vgl. z.B. UK05,

BT05 und SA07<sup>124</sup>). Eine gegenläufige Strategie besteht darin, sich selbst durch die vermeintliche Sicherheit der eigenen Aussagen einen Gegenpol zur Unsicherheit zu schaffen. So betont z.B. AD11 wiederholt, etwas sei „natürlich“ (14 Vorkommen) und „ganz klar“ (7 Vorkommen) so, auch wenn aus dem Kontext deutlich wird, dass diese Sicherheit eben gerade nicht vorliegt. Das sieht man an Sätzen vom Typ:

„Also erst mal ganz klar, wenn mehr Handys verkauft werden, profitieren die Leute, die ganz einfach mit der Firma zusammenhängen, denk ich mal.“ (AD11 S. 4, Z. 132ff.)

Der Umgang mit den Informationen wird unter anderem dadurch erschwert, dass die einzelnen Aspekte sich gegenseitig bedingen und voneinander abhängen. Beim Durchdenken werden häufig nicht alle Abhängigkeiten gleich durchschaut oder berücksichtigt (vgl. auch Abschnitt 4.2.3.2 zum Ausblenden von Informationen). Es ist, als würden sich verschiedene Informationen beim Denken ineinander haken und miteinander verheddern. Wenn erst bei Folgeüberlegungen klar wird, dass vorher etwas vernachlässigt wurde, kann dies die Verunsicherung steigern. Teils führt das dazu, dass die Befragten zur gegenteiligen Position umschwenken, wie die folgenden Zitate belegen:

„[...] also das ändert was an meiner Einstellung, ja, weil wenn zu viele Thunfisch essen, sag ich jetzt mal, ähm dann ist es auf jeden Fall so, dass der Thunfisch aussterben könnte und das wäre ja für die Artenvielfalt ähm alles andere als schön, weil die im Meer ja auf jeden Fall gegeben sein sollte und dass keine Tiere aussterben, das ist sehr wichtig, denk ich, ja.“ (IT01 S. 11, Z. 356ff.)

oder

„Ja, also ich würd's [den Handykauf] ihm abraten.“ (KH12 S. 2, Z. 44f.) versus „Na, ich würd' sagen, er sollte dann schon das Handy kaufen.“ (KH12 S. 9, Z. 281).

Die Unsicherheit kann sich nicht nur auf inhaltliche Zusammenhänge beziehen, sondern ebenso darauf, wie die einzelnen Aspekte zu bewerten sind. Hier können die verschiedenen moralischen Ansprüche zur Unsicherheit führen. Einerseits erscheinen verschiedene Lösungen vertretbar, andererseits erscheint doch keine so recht befriedigend:

„Ich würde eher sagen [beide Entscheidungsalternativen wären] gleich falsch.“ (IH22 S. 5, Z. 165).

Was ‚gut‘ und was ‚böse‘ ist, lässt sich nur entscheiden, wenn manche Aspekte ausgeblendet werden. Die Zuspitzung und Dramatisierung von einzelnen Aspekten aus dem Informationsvorrat auf Verständnisebene helfen auch auf der Bewertungsebene, da sie es leichter erscheinen lassen, die ‚richtigen‘ Lösungen zu finden.

#### 4.2.3.2 Schwierigkeiten bei der Informationsverarbeitung

Oder: „...das versteh ich jetzt nicht ganz“

Ein Teil der Schwierigkeiten, die die Befragten mit den komplexen Informationen aus dem Interviewimpuls haben, tritt bei der Verarbeitung der dargebotenen Informationen auf. Die unverbunden auf verschiedenen Kärtchen dargebotenen Informationen müssen von den

<sup>124</sup> Als längstes Interview enthält das mit UK05 34 „vielleicht“-Aussagen. Die deutlich kürzeren Interviews mit BT05 und SA07 warten mit jeweils 14 „wahrscheinlich“-Vorkommen auf.

Befragten in einen Zusammenhang gebracht werden, um darauf aufbauend eine Lösung entwickeln zu können. Dabei können Informationen auf verschiedene Weise als hinderlich empfunden werden. Wenn beispielsweise der eigene Kenntnisstand als ausreichend betrachtet wird, um auf dessen Basis die Antwort geben zu können, können die Informationen dieses vorgefasste Ergebnis gefährden und somit stören. Werden einzelne Informationen zur Kenntnis genommen, passen aber nicht in das vorgefertigte Bild oder lassen sich nicht mit den anderen Informationen in Verbindung bringen, werden sie teils einfach ignoriert bzw. ausgeblendet, so dass sie im weiteren Verlauf wie nicht vorhanden sind. Eine weitere Möglichkeit für den Umgang mit diesen Informationen ist, sie umzuinterpretieren, sodass sie besser in die eigene Gedankenwelt passen. Dieser Vorgang ähnelt zwar der Assimilation bei Piaget (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005, S. 182f.), unterscheidet sich aber im Schwerpunkt, da gegebene Informationen verfälschend uminterpretiert werden, um sie assimilieren zu können und eine Akkomodation zu vermeiden.

### *Informationen ausblenden*

Informationen können also ausblendet werden. In der umfassendsten Form geschieht dies, wenn Befragte Informationen erst gar nicht zur Kenntnis nehmen wollen. Hat die befragte Person beispielsweise den Eindruck, dass sie bereits eine Entscheidung treffen kann, auch ohne dass sie die angebotenen Informationen aufnimmt und einbezieht, kann es für sie attraktiver sein, auf ihr bereits getroffenes Urteil zurückzugreifen, als den Fall auf Basis der dargebotenen Informationen neu zu durchdenken. Sie senken ihren persönlichen Aufwand für die Entscheidung und nehmen damit in Kauf, sie zu übersimplifizieren. Dieses Phänomen kann unabhängig vom tatsächlichen Wissensstand der Person auftreten. Bei den Befragten ist es sowohl bei den Jugendlichen als auch in der Vergleichsgruppe engagierter junger Erwachsener zu beobachten: SL10 liest die Karten nicht, ohne dazu aufgefordert worden zu sein (vgl. SL10 S. 1, Z. 3ff.), MM08 liest die Karten nicht, sondern dreht sie zu den Überschriften um und verweigert später sogar nach einer entsprechenden Aufforderung dazu, sich die Informationen anzusehen (vgl. MM08 S. 1, Z. 3ff.; S. 7, Z. 232ff. ).

Eine Möglichkeit, um Informationen aus dem Weg zu gehen, ist also, sich mehr oder weniger bewusst gegen eine Informationsaufnahme zu entscheiden. Aber auch gelesene Informationen können noch ausgeblendet werden, insbesondere, wenn sie anscheinend dem Weltwissen widersprechen, oder wenn sie schwer anschlussfähig sind und dadurch der kognitive Verarbeitungsaufwand hoch wäre.

„[...] wahrscheinlich, würde es dann doch zu Standortverlagerungen kommen, wenn viele Menschen das Handy kaufen würden.“ – Interviewerin: „Also der Hersteller, der hat den Standort der Fabrik ja schon verlagert. Er hatte früher in Deutschland ‘ne Fabrik...“ – „Ach, der hat’s schon verlagert.“ (SL10 S. 2, Z. 47ff.)

In ähnlicher Weise schienen viele Befragte die Informationen zu einer Rebellin, die von den Erlösen des Coltanhandels Waffen für den Bürgerkrieg kaufen will, komplett zu ignorieren. Nach einer möglichen Position dieser Rebellin befragt, konnten viele nur mit Mühe eine solche entwickeln. In die Lage dieser Person hatten die Befragten wohl bis zur Frage nicht versucht, sich hineinzudenken, teilweise schienen sie sogar ihre Existenz seit dem Lesen schon wieder komplett vergessen zu haben. Ohne Hinweis von außen, lässt sich daraus schließen, werden solche ausgeblendeten Informationen nicht weiter einbezogen, da ihr Fehlen den Befragten nicht negativ auffällt.



Für Informationen, die nicht komplett ausgeblendet werden, aber auch nicht ins Bild passen, bleibt die Möglichkeit, sie skeptisch zu hinterfragen. Dies wäre tendenziell zwar bei allen Informationen möglich gewesen, war jedoch durch das Interview-Setting erschwert, da die Interviewerin die Informationskarten zur Verfügung stellte und den darauf dargebotenen Aussagen damit eine gewisse fachliche Autorität verlieh. Sobald allerdings klar war, dass jemand, der etwas verkaufen möchte, dem Protagonisten / der Protagonistin eine bestimmte Information gegeben hatte, äußerten sich die Befragten teils skeptisch. Informationen, die aus dieser Rolle heraus gegeben wurden, hielten sie für tendenziell unglaublich, sowohl bezogen auf das Handy-Polylemma als auch bezogen auf das Thunfisch-Polylemma:

„Nja, is die Frage, was ist das Interesse dieser Organisation? Was-was machen die mit dem Geld von diesen verkauften Handys? Warum geben sie die nicht so ab? Also lässt einen erst mal stutzig machen, find ich...“ (MM08 S. 11, Z. 391ff., ebenfalls bezogen auf das Handypolylemma RR05 S. 9, Z. 309ff. und UK05 S. 13, Z. 535ff.)

„Aber grundsätzlich – ich mein, natürlich könnte sie ihr das alles erzählen, ist alles schön und gut und so, aber grundsätzlich würd ich dem erstmal nicht, nicht so Glauben schenken. Auch wenn’s stimmt. Mm, da sollte man immer skeptisch sein, weil... die könnte einem ja auch das das Blaue vom Himmel erzählen. Könnte ma auch erzählen die Schlümpfe sind rot.“ (KO12 S. 9, Z. 316ff., bezogen auf das Thunfisch-Polylemma)

Beim Hinterfragen der Informationen in dieser Form wird explizit angezweifelt, ob und inwieweit die Information wahr ist. Sie ähnelt in der Skepsis dem Uminterpretieren von Informationen, bei dem allerdings weniger offen reflektierend vorgegangen wird.

### *Informationen uminterpretieren*

Im Handy-Interviewimpuls wird die Information gegeben: „Für jedes Handy wird Tantal, ein besonderes Metall, benötigt.“ Dass jedes Handy (also auch das eigene) von der in den Karten skizzierten Tantal-Problematik betroffen sein soll, erscheint einer Reihe von Befragten aber anscheinend so unglaublich, dass sie es nicht zur Kenntnis nehmen. Vergleichbar mit Morgensterns Palmström scheint das Nicht-Sein-Sollen/-Dürfen gekoppelt zu sein an die Unmöglichkeit der Tatsache. Stattdessen interpretieren viele die Information so um, dass sie sich nur auf das spezielle Produkt bezieht, für das sich der Protagonist interessiert. Das folgende Beispiel verdeutlicht diesen Informationsverarbeitungsprozess:

„... also jetzt so von den Fakten hätte ich, die ich gelesen habe, finde ich es schon sehr negativ, wie und wo das hergestellt wird [...], also ich würd’s ihm abraten. [...] Weil wahrscheinlich gibt es noch andere Möglichkeiten, sich ein anderes Handy zu kaufen [...] [hantiert mit Karten, flüsternd lesend „für jedes Handy wird“] Ok, jetzt weiß ich nicht genau, was das für’n Zeug sein soll... (kichert verlegen) (leise) wahrscheinlich hängt das mit dem... [...] ja, mit der Technik [...] Vielleicht sollte man sich so Gedanken machen, was es sonst noch für Möglichkeiten dafür gibt. Also, wenn für jedes Handy, dann... Also... jetzt von daher...“ (KH12 S. 2, Z. 42ff.)

Die Uminterpretation ermöglicht den Befragten (zunächst), dem Protagonisten zur Suche nach einem Alternativprodukt zu raten und vereinfacht damit die gesamte Entscheidungsaufgabe. Erweist es sich als unmöglich, ein entsprechendes Substitut zu finden, werden sonstige Möglichkeiten in Erwägung gezogen.

Einige Informationen liegen jedoch weniger eindeutig vor. Diese fehlende Eindeutigkeit bietet noch mehr Raum, die Unsicherheit mit eigenen Vermutungen zu füllen, die die Befragten allerdings häufig nicht als Vermutungen kennzeichnen. Diese Vermutungen können so ausfallen, dass die eigenen Wunschvorstellungen als wahrscheinlich konstruiert werden. So geht IH22 davon aus, dass der Bürgerkrieg, von dem auf den Karten die Rede ist, bestimmt noch nicht ausgebrochen ist, er könnte allenfalls „endgültig ausbrechen“ (vgl. IH22, S. 2, Z. 48f.) wenn viele Leute sich neue Handys kaufen. Der Fabrikstandort ist bestimmt noch nicht verlagert, die Verlagerung kann noch abgewendet werden, schätzt z.B. SL10. AD11 geht davon aus, dass, wenn niemand mehr Coltan aus dem Kongo kauft, der Abbau eben woanders stattfinden müsste, zum Beispiel in Deutschland (vgl. AD11, S. 4, Z. 114-117). Auch in diesen Fällen enthalten die dargebotenen Informationen nichts, was seine Vermutung widerlegen würde, aber es scheint doch, als wäre der Wunsch der Vater des Gedanken geworden.

Die Vermutungen müssen allerdings nicht an einem Wunschenken ausgerichtet sein, teilweise sind sie auch schlicht so angelegt, dass sie die Strukturen des Szenarios vereinfachen. Aus den Informationen, dass ein Hersteller beschlossen habe, eine „Fabrik in Deutschland zu schließen und stattdessen eine neue Fabrik in einem anderen Land zu eröffnen, weil die Lohnkosten dort niedriger“ seien und dass man mit „dem Abbau von Coltan [...] im Kongo viel Geld verdienen“ könne, wird so die Schlussfolgerung, dass der neue Fabrikstandort im Kongo sein soll (vgl. IH22, S. 4, Z. 109). Nicht auszuschließen, aber deutlich eine nicht sichere Schlussfolgerung von Seiten der Befragten. Selbst falls es sich hier schlicht um ein Missverständnis handelt, stellt dies eine kognitive Verarbeitung von Informationen auf Basis der bereits vorhandenen Verstehensstrukturen dar, bei der Informationen (unwillkürlich) uminterpretiert werden.

#### 4.2.3.3 *Eigene Konstruktionen einfach halten*

Die Lücken in den dargebotenen Informationen müssen mit eigenen Konstruktionen geschlossen werden, um zu einem begründeten Ergebnis kommen zu können. Die dargebotenen Informationen vereinfachend umzuinterpretieren, ist bereits ein Schritt dazu, die eigenen Konstruktionen einfach zu halten. Dieses Einfachhalten der eigenen Konstruktionen bezieht sich sowohl auf den Konstruktionsprozess als auch auf das Ergebnis, wobei beide Aspekte ineinander übergehen können. Zu den Möglichkeiten, sich den Konstruktionsprozess zu vereinfachen, gehört unter anderem, gleich zu Beginn die Frage zu schließen, indem man die Handlungsoptionen verringert, die man im Folgenden bedenken und diskutieren will. Auch der Rückgriff auf Vorwissen und Vorurteile hilft dabei, zügig zu einer Bewertung zu kommen. Beides birgt allerdings die Gefahr, dass die gefundene Lösung nicht optimal zum fraglichen Fall passt.

Sowohl von Beginn an vernachlässigte Handlungsoptionen als auch Übergeneralisierungen aus dem Vorwissen oder Vorurteile können dazu führen, dass Schlüsse gezogen werden, die für den konkreten Fall nur eingeschränkt oder gar nicht gültig sind. Ebenfalls interessant ist, wie verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt bzw. eine Situation konstruiert werden, da der Perspektivenwechsel relevant ist, um die Auswirkungen einer Entscheidung auf andere Menschen einzubeziehen. Vereinfachend gehen viele Befragte dabei jeweils von nur einer möglichen Perspektive für eine Person(engruppe) aus. Dies verringert nicht nur den kognitiven Aufwand im Konstruktionsprozess, sondern vereinfacht gleichzeitig das Ergebnis der Konstruktion. Im Ergebnis führen die vereinfachten

Konstruktionen dazu, dass die Befragten sich die Bewertung erleichtern, indem sie zuspitzend zuordnen, was moralisch ‚gut‘ und was ‚böse‘ ist. Diese Zuordnungen sind klar von den vorausgehenden simplifizierenden und übergeneralisierenden Annahmen im Konstruktionsprozess beeinflusst und insofern potenziell fehlerbehaftet.

*Die Frage schließen, Optionen verringern*

Oder: „... ob er das kaufen soll oder nicht?“

Der Interviewwimpuls endet mit der Aussage, dass die Hauptperson überlegt, was sie tun sollte, und damit zusammenhängend mit der Frage „Was würden Sie ihr raten?“. Dabei bleibt es bewusst den Befragten überlassen, mögliche Handlungsoptionen zu konstruieren. Dass die Frage so offen gestellt wird, trägt zur Komplexität der Entscheidungsaufgabe bei und verunsichert die Interviewten tendenziell. Viele der Befragten vergewissern sich daher zu Beginn des Interviews der Aufgabenstellung und versuchen dabei, die bewusst offen gehaltene Frage zu schließen.

Also, ob er jetzt das Handy kaufen sollte oder nicht? (SL10 S. 11, Z. 11; in ähnlicher, zum Teil fast identischer Formulierung auch BT05 S. 1, Z. 17; IH22 S. 1, Z. 12; IT01 S. 1, Z. 26; KH12 S. 1, Z. 13; KO12 S. 1, Z. 16; SA07 S. 1, Z. 14 und SW08 S. 1, Z. 14).

Sie machen aus dem Polylemma ein Dilemma, dessen Komplexität in der normativen Analyse zwar nach wie vor hoch, aber doch deutlich vermindert ist gegenüber der Ausgangsfrage. Einige nehmen diese Reduktion auf zwei Optionen auch vor, ohne sich zu vergewissern, ob die Frage so gemeint gewesen war. Sie schränken die Handlungsoptionen für ihre Empfehlungen sofort auf Kauf/Nichtkauf ein und kommen auch im späteren Verlauf nicht an den Punkt zurück, an dem sie weitere Handlungsoptionen für den Protagonisten oder die Protagonistin in Erwägung ziehen (vgl. z.B. AD11 S.1, Z. 17ff.).

Die Reduktion auf die Optionen Kaufen/Nichtkaufen führt dazu, dass die Konsumkomponente des Interviewwimpulses in den Vordergrund gerückt wird und mit ihr die (eingeschränkten) Handlungsmöglichkeiten in der Rolle als Konsument/in. Werden weitere Optionen mit einbezogen, so doch nur in abgeschwächter Form, indem den Optionen Kaufen und Nichtkaufen eine dritte Option hinzugefügt wird:

„[...] er sollte das Handy nicht kaufen, weil, [...] durch den Abbau von diesem Coltan, was für die Herstellung [...] von [...] Tantal benötigt würde, [...] fließt halt viel Geld in den Kongo, und das benötigen die [...] für Waffen für den Bürgerkrieg, und [...] unterstützt er somit den Bürgerkrieg, wenn er das Handy kauft, und [...] och äh die Vernichtung der Gorillas, die [...] ‘ne bedrohte Art sind... und sich vielleicht dagegen zu... engagieren, könnte er dann... im Tierschutzverein eintreten oder so [...]“ (IH22 S. 1, Z. 18ff.)

Die Befragten entlasten sich auf diese Weise davon, weitere Alternativen mitbedenken oder diskutieren zu müssen. Auf diese Weise wird die Komplexität der Entscheidung reduziert, gleichzeitig werden aber auch Problemaspekte ausgeblendet. Es scheint weniger darum zu gehen, eine möglichst passende Lösung zu entwickeln, als möglichst zügig den unangenehmen Zustand der Offenheit und Unsicherheit zu beenden.

*Einhellige Meinungen konstruieren*

Die Tendenz, möglichst nicht zu viele Alternativen einzubeziehen, zeigt sich auch bei der Konstruktion von Perspektiven. Nach der Perspektive bestimmter Akteure aus dem Interviewimpuls befragt, entwickeln die Befragten, wie bereits angedeutet, vielfach nur eine einzige mögliche Position.

„Ach so, die Arbeiter in Deutschland, ganz klar, die würden sagen „Kauf das Handy!“, weil es sind ja der ihre Arbeitsplätze, die wissen ganz genau, wenn weniger verkauft wird, äh... brauch‘ auch weniger, da brauchen sie nicht mehr so viel herstellen, die Firmen, und dadurch brauchen se weniger Arbeiter, weniger Fabriken, und dann ist ganz klar, dass so eine Standortverlagerung immer näher rückt...“ (AD11 S. 5, Z. 160ff.)

Die Position, die als eine mögliche konstruiert wurde und als solche durchaus Gültigkeit haben mag, wird im späteren Verlauf als die einzig mögliche Position behandelt:

„Also erstmal ist es (ein Kind im Kongo, das Coltan abbaut, Anm. SiM) ja froh, dass es [...] Geld für die Familie... ein... bringt, aber andererseits, [...] weiß man ja nicht, inwiefern das das schon begreift, dass andere Kinder das nicht machen müssen, und dass das eigentlich... für das Kind nicht gut ist, und dass das och nicht normal ist, dass Kinder das abbauen. (IH22 S. 4, Z. 118ff.)

Im weiteren Verlauf:

„Ich hatte ja jetzt eigentlich mehr Punkte aufgezählt, dass es [...] Vorteile hat, es da ausbauen zu lassen als [...] Nachteile. Also wir hatten ja jetzt auf der einen Seite... die... Kinderarbeiter, die das gut finden. [...]“ (IH22 S. 5, Z. 152ff.)

Die Befragten scheinen dabei zu vergessen, dass sie selbst diese Position konstruiert haben und sie bei Schlussfolgerungen mit Folgefehlern rechnen müssten.

Gleichzeitig wirkt die einhellige Meinung, die für Personengruppen konstruiert wird, entpersonifizierend. Die Gruppe ist dann nicht zusammengesetzt aus unterschiedlichen Individuen mit potenziell unterschiedlichen Interessen, Lebensumständen, Werten, Zielen usw., sondern sie wird zur uniformen Masse. Dies wird besonders deutlich, wenn man kontrastierend die Aussage von SL10 betrachtet:

„[...] weil [...] die Arbeiter ähm untereinander vielleicht andere Meinungen haben [...] un‘ also, wenn er sich die anhören würde, denk‘ ich mal, dass er sich dann mehrere anhören [...] würde [...], also die eine Seite könnte sein, dass sie ihren Arbeitsplatz verloren haben und [...] es nicht nachvollziehen konnten, warum das jetzt in andere Länder verlegt wurde und andere sind vielleicht ähm froh darüber, weil zum Beispiel sie nicht mehr mit der Kinderarbeit konfrontiert kon-fron-tiert werden oder sich zum Beispiel och für’n Naturschutz [...] begeistern können und dadurch halt die Gorillas nich‘ mehr so gefährdet sind.“ (SL10 S. 4, Z. 104ff.)

Dass SL10 den Beschäftigten unterschiedliche mögliche Meinungen unterstellt, stellt diese stärker als jeweils individuell agierende Personen dar. Auf diese Weise reduziert sie die Komplexität weniger als andere Befragte, ist dann allerdings auch nicht in der Lage, aus der konstruierten Perspektive bzw. den konstruierten Perspektiven Schlüsse zu ziehen für ihre Bewertung. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass gewisse Komplexitätsreduktionen für das Entscheiden notwendig sind, obwohl sie – besonders wenn unkontrolliert vorgenommen – zu verfälschten Ergebnissen führen können (vgl. zu den pädagogischen Schlussfolgerungen daraus Abschnitt 5.2.1).

*Vorwissen und Vorurteil ersparen das Nachdenken über den konkreten Fall*

Oder: „...das weiß man ja“

Eine weitere Möglichkeit, die Komplexität der Entscheidung zu reduzieren, ist der Rückgriff auf bereits fertig geschnürte Wissens- und Meinungspakete, also auf das, was die Befragten für ihr Vorwissen halten, in Kombination mit ihrer Bewertung dieses Vorwissens („[M]an kann ja nicht viel bewirken, wie man mittlerweile weiß [...]“, BT05 S. 1, Z. 34).

Dies zeigt sich zum Beispiel am Fall der Kinderarbeit. Die Befragten halten in der Regel ihre negative Bewertung von Kinderarbeit nicht für begründungsbedürftig. Es schimmert in ihren Aussagen wiederholt ein ähnliches Bild durch: Diese armen Kinder leben in Familien, für deren Lebensunterhalt sie mitarbeiten müssen. Kinderarbeit ist unmoralisch (vgl. AD11, S. 1, Z. 23f., IH22, S. 6, Z. 169), und es gilt, sie zu vermeiden (vgl. JD08, S. 2, Z. 68f., AD11, S. 4, Z. 123f., SL10, S. 2, Z. 61f.). Die Frage, wovon die Kinder dann leben sollten, wird häufig weder gestellt noch beantwortet. Die Möglichkeit, dass die Kinder z.B. Kriegs- oder AIDS-Waisen sein könnten, wird ebenso wenig in Betracht gezogen. Es zeigt sich, was Bollnow (1949, S. 81) schon über Vorurteile schrieb:

„Das eigne Urteil erfordert vom Menschen immer eine erhebliche Anstrengung, während der Mensch im Vorurteil sehr viel bequemer dahinglebt. In der selbstverständlich geltenden allgemeinen Überzeugung fühlt er sich geborgen, während er mit der eignen Entscheidung zugleich immer das Wagnis des Irrtums übernehmen muß. Darum erwacht im Menschen das Heimweh nach dem verlorenen Paradies selbstverständlicher Gültigkeiten. Er flieht vor den Anstrengungen des eignen Urteils in die Geborgenheit des Vorurteils.“

So verstellt die vorgefertigte Einschätzung, dass der Bürgerkrieg „sowieso negativ“ sei (KH12, S. 9, Z. 300), den Blick auf dessen Ursachen und internen Begründungen. Aus der Information, dass die Erlöse aus dem Rohstoffhandel teils genutzt werden, um Waffen zu finanzieren, wird schnell der Umkehrschluss gezogen, dass ohne Geld auch weniger Krieg möglich wäre (vgl. IH22, S. 3, Z. 74f., AD11, S. 3, Z. 106-109). Die Motive der Akteure für den Krieg werden nicht berücksichtigt, über sie wird nicht einmal spekuliert. Teils scheint auch der Krieg selbst die Befragten weniger zu stören als der damit verbundene Schmuggel, weil dieser illegal sei (z.B. SL10, S. 5, Z. 158-161, 181-185). Hier schützt die rechtliche Einordnung davor, selbst eine moralische Bewertung vornehmen zu müssen.

Ähnlich vorgepackt und wenig systemisch verbunden sind Aspekte des Umweltbewusstseins. Radioaktivität betrachten die Befragten als etwas Schlechtes, ohne dass sie es für nötig hielten, dies zu begründen. Darin spiegelt sich nicht durchgängig eine Sorge um die Menschen, die am Abbau des (nach den dargebotenen Informationen mit radioaktiven Elementen vermischten) Rohstoffs beteiligt sind. Mehrfach richtet sich die Sorge eher auf die gesundheitlichen Auswirkungen, die ein solcher Stoff, verbaut im Endprodukt, auf Konsument(inn)en haben könnte, die das Produkt nutzen (vgl. z.B. SL10 S. 1, Z. 27f. oder IH22 S. 2, Z. 42ff.).

Die Sorge um betroffene Tierarten ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Einige stellen die Tiere in ihren Formulierungen Menschen gleich: Da werden Gorillas „ermordet“ (vgl. MM08 S. 1, Z. 25) oder es gilt, für ihre Rechte zu kämpfen (vgl. SL10, S. 7, Z. 225). Vergleichbares findet sich bei den Thunfischen nicht; über sie wird nur ausgesagt, dass sie als Tierart auszusterben drohen (vgl. IT01 S. 11, Z. 358 sowie KO12 S. 2, Z. 58f.; S.6,

Z. 218; S. 8, Z. 265f.). Allerdings handelt es sich dabei nicht um eine biozentrische Sichtweise, da die Befragten teils stärker besorgt sind um die Gorillas als um die arbeitenden Kinder. Besonders auffallend ist dies z.B. SL10 S. 7, Z. 196ff., wo die Kinder im vorgeschlagenen Lösungsszenario gar nicht erwähnt werden:

„Also... ich würde erstmal diese Coltan- und Tantal- ähm -produktion oder -ausgrabung [...] auf 'n bestimmten Bereich begrenzen, so dass die- der Lebensraum von den Gorillas ähm weiter vorhanden sein kann und man gar nicht dort in den Bereich ähm versucht dort irgendwas abzubauen. Dann müsste auf jeden Fall über'n neues... Oberhaupt, sag' ich mal, von dieser ganzen Firma diskutiert werden, um das Ganze auch seriöser wirken zu lassen. Also hier nicht mit Schmugglereien [sic!] und so [...] und auch zum Beispiel... dass dort nicht mehr irgendwie das produziert wird, um genug Geld für Waffen zu ham. Das muss auf jeden Fall och geändert werden, sodass auch dieser, diese ganzen Bürgerkriege dort innerhalb der Bevölkerung ähm verhindert werden können. [...]“ (SL10 S. 7, Z. 196ff.) und, auf die Frage, ob darüber hinaus noch weitere Maßnahmen angeleiert werden sollten: „Mm... eigentlich nich'.“ (SL10 S. 7, Z. 209)

Andere Befragte ordnen die Tiere klar den von ihnen identifizierten menschlichen Interessen unter. Auch auf die Gefahr hin, dass die Gorillas aussterben, geht bei ihnen die Arbeitsplatzsicherung dem Umweltschutz vor (vgl. KH12, S. 8, Z. 272-278, S. 9, Z. 283-288). Zum Teil wird die Erwartung geäußert, dass die Gorillas in Reservaten weiterleben und darum nicht aussterben würden (so zum Beispiel IH22 S. 5, Z. 147 oder JD08 S. 4, Z. 140 bzw. S. 5, Z. 168f.).

Nicht immer wurden die Wissens- und Meinungspakete, auf die zurückgegriffen wird, bereits vor dem Interview geschnürt. Auch während der Interviewüberlegungen lassen sich solche Pakete zusammenstellen, sodass sie im weiteren Verlauf gebündelt zur Verfügung stehen. Zusammenfassende Etiketten wie ‚die Lage im Kongo‘ („dann würde sich das ja eigentlich im Kongo eher stabilisieren, wieder die ganze Lage“, SL10 S.3, Z. 69f.) oder das „[...] mit den Coltan und Gorillas und Kinderarbeit [...]“, IH22 S. 6, Z. 188f.) ersparen den Befragten die genauere Analyse und Versprachlichung dessen, was sie konkret meinen. Solche Pakete schaffen emotionale Distanz und machen es in der Folge leichter, den Aspekt entweder als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu bewerten, da die möglicherweise widersprüchlichen, jedenfalls aber komplexeren Details unberücksichtigt bleiben.

#### *Zuspitzende Identifikation von Gut und Böse*

Die Wissens- und Meinungspakete, auf die die Befragten zurückgreifen, erleichtern es ihnen gleichzeitig, die Komplexität der Bewertung insgesamt zu verringern. Um die einzelnen Wissens- und Meinungspakete zu einer Gesamtbewertung zusammenzusetzen, greifen die Befragten auf ihnen bekannte Muster zurück, die ihnen helfen, Informationslücken für sich zu schließen. Ein häufiges Muster ist dabei die Skepsis bis Ablehnung marktwirtschaftlichen Gewinnstrebens, das als kapitalistische Profitgier betrachtet wird, unter der Menschen leiden. Dieses Leid wird als ungleich schwerwiegender wahrgenommen, wenn es räumlich und/oder sozial näher zu liegen scheint.

Das Gewinnstreben wird als rücksichtslos, aber selbstverständlich konstruiert. Es führt zu Kinderarbeit, bei der Kinder „ausgebeutet“ (IH22 S.2, Z.55) werden, zu „sinnlosen“ Standortverlagerungen (SL10 S. 1, Z. 24ff.s), bei denen die einen Beschäftigten ihrer „Produktion beraubt“ werden (JD08 S. 3, Z. 11), damit Unternehmen dort „Billigarbeiter“ (JD08 S. 5, Z. 157) im Rahmen einer „Billigproduktion“ (JD08 S. 5, Z.171) zu schlechten Bedingungen (vgl. AD11 S. 6, Z. 189) einstellen können. Auf Umweltauswirkungen und

insbesondere Artenschutz wird keine Rücksicht genommen. Erscheint ein Akteur groß und mächtig, wird ihm besondere Skepsis entgegen gebracht. So sieht beispielsweise SW08 wenig Erfolgsaussichten dafür, Einfluss auf größere Unternehmen zu nehmen:

„Ja, vielleicht Briefe schreiben, was [...] glaub ich [...] bei großen kapitalistischen Firmen nichts bringt, würde ich jetzt auch mal so behaupten? [...] An die großen Konzerne, sag ich mal.“ (SW08 S. 16, Z. 519ff.)

Diese zeigen sich seiner Erwartung nach gegenüber solchen Schreiben ähnlich indifferent wie große Schiffe gegenüber Beifang:

„[...] immer diese übertriebenen äh großen Schiffe, die... ähm... passen ja da nicht auf. Das ist ja für die sozusagen egal“ (SW08 S. 18, Z. 587ff.).

Dem gegenüber steht ein Suffizienzideal, bei dem „Menschen mit Herz“ (UK05 S. 5, Z. 213ff.), die „nett“ (SW08 S. 11, Z. 362f.) sind, Geschäftsbeziehungen eingehen, um anderen Menschen zu helfen. Dabei steht das Bedürfnis im Vordergrund, den eigenen Lebensunterhalt und den der Familie zu erwirtschaften:

„Also... ich denk mal, dass die schon alle fischen wollen, weil die wollen ja auch ihre Familien ernähren. Das ist natürlich klar.“ (KO12 S. 4, Z. 144f.)

Maßgeblich sind dabei meist die Partner/innen in der schwächeren Position, der Konsum wird zur guten Tat, die Schwächeren hilft, wobei dies durchaus mitleidsmotivierte Hilfstendenzen annehmen kann, die nicht den Eindruck einer gleichberechtigten Partnerschaft erwecken (vgl. zum Unterschied zwischen Solidarität und „einer vielleicht gutgemeinten, aber doch demütigenden Hilfeleistung“ schon Schmitt 1979, S. 198, und zur Problematik asymmetrischer Beziehungen in Gerechtigkeitsfragen Abschnitt 2.1.2.6).

„Ähm, ja dann dann wäre es ein- einerseits positiv für Mareike und vor allen Dingen für Giuliana, äh äh, sie finanziell zu unterstützen.“ (SW08 S. 3, Z. 70f.)

Gut und Böse auf diese Art zugespitzt und weitgehend ohne Abstufungen identifiziert zu haben, hilft den Befragten nicht nur bei der Komplexitätsreduktion, sondern hat auch Bedeutung für den Bezug auf ihre eigene Person.

#### 4.2.4 Bezug auf die eigene Person

In Szenarien nachhaltigen Konsums erhalten Konsument(inn)en Informationen zu den Auswirkungen von Produktionsprozessen bestimmter Güter. Die Konsumententscheidung wird kommunikativ mit diesen Informationen verknüpft und enthält dadurch eine implizite Verantwortungszuschreibung an die Konsument(inn)en. Das drängt die Befragten, die Verantwortungszuschreibung auf ihre eigene Person bzw. die Hauptperson des Interviewimpulses zu beziehen. Neben der (ohnehin hohen) inhaltlichen Komplexität sind deshalb auch mögliche normative Konsequenzen für das Verhalten von Konsument(inn)en zu bewältigen.

Als Mitglieder der Hypersuffizienzgesellschaften halten sich die interviewten Personen in der Konsumsituation selbst für Privilegierte. Sie identifizieren sich mit (Groß-)Gruppen, denen sie zuschreiben, in gewisser Weise überlegen zu sein (vgl. Abschnitt 4.2.4.1). Es scheint in ihrer Zuständigkeit zu liegen, etwas zu tun, aber gleichzeitig wirken ihre Handlungsoptionen teilweise wenig aussichtsreich. Die Befragten erkennen, dass sie (zumin-

dest allein) die dargestellten Probleme nicht lösen können. Da ihnen trotzdem Verantwortung dafür zugeschrieben wird, delegieren sie die Bearbeitung globaler Probleme zu unterschiedlichen Graden an andere gesellschaftliche Instanzen (vgl. Abschnitt 4.2.4.2). In ihrer Rolle als Konsument(inn)en bleibt ihnen als Einzelnen demzufolge unter Umständen gar keine individuelle Verantwortung oder nur die Restverantwortung, sich nicht (wissentlich) mitschuldig zu machen, teils verbunden mit der Empfehlung, sich ein gutes Gewissen (zurück) zu kaufen (vgl. Abschnitt 4.2.4.3). Da ihr „Wissen“ um die Informationen zu den Wirkungen des Produkts über den gesamten Lebenszyklus hinweg ihnen ermöglicht hat, ein schlechtes, aber auch ein gutes Gewissen aus ihrem Konsum zu schöpfen, besteht darin für sie die Chance, sich als (vermeintlich) überlegene „Wissende“ zu betrachten. An diese Gruppe der „Wissenden“ stellen etliche von ihnen, teils sich selbst einschließend, sogar die Anforderung, die ihnen bekannten Informationen gewissermaßen missionarisch weiter zu verbreiten.

#### 4.2.4.1 Identifikationsinseln mit Überlegenheitsanspruch

Oder: „den Afrikanern [...] beibringen, wie man das macht“

Die Befragten verorten sich anhand der (Macht-)Pole zweier unterschiedlicher Skalen. Auf der einen Skala identifizieren sie sich als Mitglieder einer Hypersuffizienzgesellschaft, die viele von ihnen mit einer höheren Entwicklungsstufe gleichsetzen, recht weit oben im eher positiven Machtbereich. Auf der anderen Skala aber sehen sie sich vielfach entsprechend weit unten im Negativspektrum, da sie als Konsument(inn)en (vermeintlich?) mächtigen korporativen Akteuren ausgeliefert sind. Diese empfundene eigene Macht(losigkeit) macht sie anfällig für wenig respektvolle, mitleidsmotivierte Hilfestunden einerseits und offene Ablehnung gegenüber (vermeintlich) mächtigen korporativen Akteuren auf der anderen Seite.

Einerseits sind da „die Afrikaner“ (vgl. KH12, S. 4, Z. 121-123), die „Urvölker“ (KH12, S. 6, Z. 200), die „im Regenwald“ (ebenfalls KH12, S. 6, Z. 200) oder „da unten“ leben (AD11, S. 2, Z. 44; S. 3, Z. 107 (2x); S. 6, Z. 196; S. 8, Z. 267, 275, 277; S. 9, Z. 316; MM08 S. 6, Z. 190). Ihnen fühlen sich einige Befragte überlegen, indem sie sich als Zugehörige einer höher entwickelten Gruppe konstruieren, die diesen vermeintlich weniger entwickelten Menschen helfen sollte. Dabei geht es jedoch nicht darum, den in den Informationskarten erwähnten Personen ähnliche Bedürfnisse zuzugestehen wie sich selbst oder die Umwelt zu schonen.

So sollten Angehörige der als Eigengruppe konstruierten Großgruppe „den Afrikanern das beibringen wie man das macht und so“ (KH12, S. 4, Z. 123), um die als Problem betrachtete Kinderarbeit zu lösen. Ein Handy allerdings halten die meisten Befragten für einen Wunsch, der für Empfängerinnen und Empfänger ihrer imaginären Entwicklungshilfe nicht in Frage kommt. Das sei „voll Quatsch“ (KH12, S. 11, Z. 374), „irgendwie Unsinn“ (KH12, S. 11, Z. 379), „das [...] brauchen die einfach nicht“ (IH22, S. 7, Z. 223), nicht zuletzt, weil sie ja „sowieso kein Geld“ hätten (KH12, S. 11, Z. 376, vgl. auch BT05 S. 7, Z. 247; SA07, S. 7, Z. 214-217). Auch wenn sie bei dem Protagonisten des Interviewimpulses also ohne große Zweifel den Wunsch nach einem neuen Handy als legitim ansehen, lehnen die jugendlichen Befragten die Möglichkeit eines Handybedarfs in einem Entwicklungsland insgesamt als nicht erforderlich ab (außer AD11), eine Einschätzung, die von den jungen Erwachsenen keineswegs geteilt wird, obwohl sie – aus anderen Gründen –



den Verkauf des Handys in Entwicklungsländer problematisch finden (vgl. MM08 S. 11, Z. 391-402; RR05 S. 9, Z. 309-312; UK05 S.13, Z. 535-555).

Im Vordergrund scheint bei diesen ‚Hilfs‘-Angeboten weniger zu stehen, die Bedingungen vorort insgesamt zu verbessern, als vielmehr das eigene schlechte Gewissen zu bekämpfen, wie es in anderen Bereichen deutlich geäußert wird: So bewertet z.B. eine Befragte eine Spende von 2,50 € an ein nicht näher definiertes Naturschutzprojekt als man „tut was Gutes und hat ein besseres Gewissen oder so“ (RR05 S. 10, Z. 348f.). Auch AW formuliert ganz offen über einen Flug zu einem Verwandtenbesuch in Kairo: „ich reise beruflich dorthin und beschließe, um mein Gewissen zu beruhigen, den Flug nicht auf mein persönliches CO<sub>2</sub>-Konto anzurechnen“ (AW S. 5, Z. 198f.). Dabei ist zu bedenken, dass in diesen Fällen offen kommuniziert wird, dass es um eine Aktion für das eigene Gewissen handelt. Vermutlich gibt es viele weitere Situationen, wo dies eine Rolle spielt, aber möglicherweise den urteilenden Personen selbst nicht bewusst ist. Darauf deuten Formulierungen hin wie „oder ich sage, ich nehm’s nicht, weil ich weebß aus den Gründen ist es ziemlich unmoralisch beziehungsweise kann ich dann damit nicht leben“ (AD11 S. 2, Z. 41ff.). Auch hier geht es nicht darum, dass Andere damit nicht leben können (möglicherweise im wörtlichen Sinn), sondern dass das eigene Gewissen belastet ist.

Als machtvoller wahrgenommen werden auf der anderen Seite der imaginären hierarchischen Skala korporative Akteure wie

- „Unternehmen“ (vgl. u.a. BT05 S. 5, Z. 152; RR05 S. 2, Z. 66, 68),
- „Konzerne“ (AD11 S. 3, Z.89),
- „Firmen“ (vgl. u.a. IH22 S. 3, Z. 68; JD08 S. 1, Z. 15),
- „Hersteller“ (vgl. u.a. SL10 S. 1, Z. 24; SA07 S. 3, Z. 75)
- oder „EU-Schiffe“ (vgl. u.a. IT01 S. 6, Z. 205; KO12 S. 3, Z. 90).

Sie scheinen eher agierend als vom Agieren anderer betroffen, eher offensiv als defensiv, eher Probleme verursachend als sie lösend. Das Unternehmen verlagert seinen Standort, die Beschäftigten sind die machtlosen Betroffenen (vgl. u.a. RR05 S. 7, Z. 230ff. oder BT05 S. 4, Z. 123ff.). Das (z.T. vermeintlich selbe) „Unternehmen“ (demzufolge fälschlicherweise als einheitliches Feindbild konstruiert) lässt Rohstoff auf eine Art abbauen, die das Gewissen der Konsument(inn)en belastet, wenn sie davon erfahren (vgl. BT05 S. 5, Z. 151ff.). Viele Befragte helfen sich damit, dass sie die Unternehmen als Feindbild aufbauen (vgl. Abschnitt 4.2.3.3 zur zuspitzenden Identifikation von Gut und Böse). Die Unternehmen als solche werden dem Bösen zugerechnet, denn sie wollen „einfach bloß mehr Gewinn“ (KH12 S. 9, Z. 298) machen, sie sind „auf Profite aus“ (SW08 S. 16, Z. 528f.). Gleichzeitig geben sie zwar Arbeit, aber selbst die ist teilweise zu schlecht bezahlt, mit „Billiglöhnen“ (SW08 S. 4, Z. 119) und Leute werden „ausgebeutet“ (AD11 S. 1, Z. 29; IH22 S. 2, Z. 55).

Der implizite Vorwurf ist, dass Unternehmen sich nicht an den moralischen Regeln ausrichten, die die Befragten für angebracht hielten. Die Identifikation mit der Perspektive von Unternehmer/innen könnte geringer kaum ausfallen. Die Beschäftigten, die deren „Billiglöhne“ empfangen, werden hingegen, wie aus obigen Belegstellen hervorgeht, eher bedauert. Das gilt zum Teil auch für die neuen Beschäftigten im „Land mit niedrigeren Lohnkosten“, wie es in den Informationskarten heißt, andererseits stehen jedoch die ehemaligen Beschäftigten in Deutschland vielen Interviewten klar näher.

Die mitleidsvollen Hilfstendenzen wirken in zwei Richtungen. Einerseits entlasten sie das Gewissen der Konsument(inn)en, da diese die Umstände beklagen und Hilfe für angebracht halten. Andererseits verfestigen sie eine Abgrenzung, denn es sind „die Anderen“, die Hilfe brauchen, da ihr (Entwicklungs-) Zustand und/oder ihre Lebenssituation nach Maßstäben der Bemitleidenden für defizitär gehalten werden. Diese Abgrenzung wird besonders deutlich, wenn in der Vorstellungswelt der Befragten auch von außen entschieden wird (und werden sollte), welche Hilfe in welchem Bereich notwendig wäre. Auf diese Weise hilft die Abgrenzung gegenüber denen, die als noch schwächer eingestuft werden (und darum Mitleid erhalten), ein Stück weit gegen die eigenen Ohnmachtsgefühle gegenüber anderen, als übermächtig eingeschätzten und weitgehend anonym-unangreifbaren Akteuren.

Sich zur Veränderung aufgefordert zu fühlen, bedeutet noch nicht, sich auch in der Lage zu sehen, dieser Aufforderung zu folgen. Angesichts der Komplexität der Informationen und der subjektiv wahrgenommenen (Über-)Macht des ‚Bösen‘ schätzen die Befragten ihre Möglichkeiten, die Situation zum Positiven zu beeinflussen, unterschiedlich ein. Eine Lösung der in den Informationen dargestellten globalen Probleme erscheint ihnen schwierig bis unbewältigbar; nicht nur die Jugendlichen unter den Befragten gehen davon aus, dass die gegebenen Umstände (zumindest von ihnen als Einzelpersonen) unveränderbar seien. Resigniert meinen sie, „also wenn ich ehrlich bin, kann man da eigentlich gar nichts machen“ (AD11 S. 8, Z. 271), oder ausführlicher:

„Ich glaub eigentlich überhaupt nicht, dass man das Problem komplett lösen kann, [...] weil ... das geht einfach nicht, mit der [...] Menschheit, wie sie so ist. ... So gierig, dass hier... Die meisten Menschen schert das ja 'n Dreck, also zumindest die, die Menschen, die... viel Einfluss haben und viel Macht haben..“ (KO12, S. 8, Z. 259ff.)

Um an den Gegebenheiten etwas ändern zu können, müsse man „das ganze menschliche Denken [...] irgendwie umkrepeln“ (BT05 S. 5, Z. 177), wie bei einer „Gehirnwäsche“ (BT05 S. 6, Z. 190.), denn der egoistischen Natur des Menschen (vgl. BT05 S. 6, Z. 190ff.) scheine eher die Marktwirtschaft, der „Kapitalismus“, zu entsprechen als, zum Beispiel, die christliche Religion (vgl. UK05 S. 10, Z. 435f.):

„Ich glaub, ich würd jetzt nicht zum Kreuzritter-ritter werden, um christliche We-Werte all denen zu indoktrinieren, die in dieser Produktionskette drin sind. Ich meine, die haben jetzt die Werte des hmm des Kapitalismus aufgesogen, so wie ‚Mehr Gewinn machen‘ ist so das, das Dogma. Es ist vielleicht schon zu 'ner, zu 'ner Ersatzreligion oder zu unserer modernen Religion geworden.“ (UK05 S. 10f., Z. 440ff.)

Da aber gerade das religionsähnlich wirkende Dogma des „Kapitalismus“ als auslösend für die globalen Probleme betrachtet wird, die in den Informationskarten angesprochen werden, müsste diese Wirtschaftsordnung sich komplett verändern, um die Probleme lösbar zu machen (MM08 S. 8f., Z. 266ff.).

Dies könnte eine Art sein, den Problemen auszuweichen, indem man ihre Lösung in unerreichbare Ferne rückt. In den Daten zeigt sich aber eigenartigerweise, dass die Befragten trotzdem von den Erfolgsaussichten ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten überzeugt sein können. So sagt beispielsweise KO12, oben zitiert mit ihrer Aussage zur Unlösbarkeit der globalen Problematik aufgrund der menschlichen Gier, an anderer Stelle im Interview:

„durch mein Kaufverhalten kann ich ja auch einiges bewirken... dass, wenn das weniger Leute kaufen, dass dann... halt irgendwas geändert werden muss“ (KO12 S. 2, Z. 66ff.)

Vielen Befragten erscheint es erfolgversprechend, das eigene Konsumverhalten anzupassen, wobei die Jugendlichen eher für (partiellen) Konsumverzicht plädieren (vgl. BT05 S. 6, Z. 201, IHS22 S. 6, Z. 192, KO12 S. 8, Z. 284, SA07 S. 6, Z. 186 und SL10 S. 6, Z. 177), während die erwachsenen Befragten, ähnlich wie die Autorin des ausgewerteten Presseartikels (vgl. Einleitung zu Abschnitt 4.1.2), ihren Konsum substitutiv abwandeln und/oder verschieben (vgl. z.B. MM08 S. 19, Z. 678 ff.; RR05 S. 15, Z. 507ff., UK05 S. 19, Z. 831f. oder AW S. 1, Z. 35ff.). Mehrere Befragte plädieren dafür, ihre Informationen an andere weiterzugeben (KO12 S. 8, Z. 207ff.; MM08 u.a. S. 5, Z. 176ff.; RR05 u.a. S. 11, Z. 385ff.; SA07 S. 5f., Z. 160ff.; SW08 S. 16f., Z. 511ff.; UK05 u.a. S. 9, Z. 384ff. und auch AW S. 1, Z. 28ff.) oder an Aktionen teilzunehmen, die die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit oder bestimmter Gruppen darauf richten, dass sie die bestehenden Produktionsweisen ablehnen (sollen). Dass diese Handlungen so erfolgversprechend wirken, liegt unter anderem daran, wie die Befragten dabei die Komplexität der Probleme reduzieren. MM08 beispielsweise führt mehrfach die Erfolge von Kampagnen zu nachhaltigem Konsum in der Textilindustrie als Beleg dafür an, dass Engagement für nachhaltigen Konsum die gewünschten Erfolge zeige (MM08 S. 7, Z. 243f.; S. 10, Z. 331f.; S. 15, Z. 538). Dabei blendet er allerdings in zweierlei Hinsicht die Grenzen dieses Erfolges aus: Er bezieht sich erstens nur auf einen Teil der Textilindustrie und vernachlässigt die Tatsache, dass es allenfalls in einem Nischenbereich zu den erwünschten Änderungen gekommen ist, und er berücksichtigt zweitens nicht, dass selbst dort, wo sich Wirkungen zeigen, diese mit anderen unbeabsichtigten Wirkungen verbunden sind oder sein können, die sich auch als unnachhaltig interpretieren lassen. Dieser unklaren Wirkungszusammenhänge ist sich UK05 wesentlich bewusster. So erklärt sie z.B. auf die Frage, was passieren könnte, wenn sich niemand mehr neue Handys kaufen würde:

„Also, ich glaub, das ist zu idealistisch gedacht, dass damit ähm sofort der Rohstoffhandel im Kongo oder auch die ähm Produktion von technischen Geräten gestoppt wird. [...] Also, ich denke, das ist aber 'ne Chance drin. [...] Ähm, ich denke, es wird nicht von heute auf morgen dann alles irgendwie besser sein. Es wird noch 'n anderes Land geben, was man auch ausbeuten kann, wo aber vielleicht nicht direkt 'n Bürgerkrieg mit verbunden ist. Vielleicht kann man die Kinderarbeit abschaffen. [...] Also das hätte sicher 'n sehr starken Effekt. [...] Aber es ist unvorhersehbar, in welche Richtung das jetzt nun geht.“ (UK05 S. 3f., Z. 125ff.)

Die individuellen Handlungen scheinen also zwar die Probleme auf globaler Ebene nicht lösen zu können, aber ihnen wird trotzdem in unterschiedlichem Ausmaß zugeschrieben, Einfluss auf die Entwicklung der globalen Situation zu haben. Dabei scheint eine deutliche Komplexitätsreduktion notwendig zu sein, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten als aussichtsreich zu bewerten. Dies hilft den Befragten, sich weniger ohnmächtig zu fühlen. Aus den biografischen Teilinterviews der Kontrollgruppe lässt sich erkennen, dass die Befragten in anderen Lebensphasen ein Gefühl von Betroffenheit ohne Handlungsmöglichkeit hatten, das sie nun über ihr einschlägiges Engagement im Bereich nachhaltigen Konsumierens kompensieren können.

#### 4.2.4.2 Verantwortungsdelegation in unterschiedlichem Ausmaß

Oder: „wer ist dafür zuständig?“

Die Befragten stehen als potenzielle Konsumhandelnde in einem Spannungsfeld. Einerseits gehören sie, nicht zuletzt nach ihrem Selbstbild, zu einer privilegierten Gruppe, die einflussreich ist und damit Verantwortung für die globalen Verhältnisse trägt. Andererseits erkennen sie, dass ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten nicht ausreichen, um die globalen Probleme zu lösen, die sie subjektiv aus den dargebotenen Informationen identifiziert haben. Den machtvollen korporativen Akteuren „Unternehmen“ gegenüber fühlen sich die Befragten tendenziell hilflos. Sie delegieren daher die ihnen zugeschriebene Verantwortung zumindest teilweise an Nichtregierungs- oder Regierungsorganisationen (NRO oder RO), wissenschaftliche Einrichtungen oder Parteien, die als andere korporative Akteure diejenigen Positionen vertreten sollen, die aus Sicht der Befragten gut und richtig wären. Die Verantwortung kann vollständig oder teilweise delegiert werden. Die Arten der Delegation unterscheiden sich darin, was im Verantwortungsbereich der einzelnen Konsument(inn)en verbleibt. Die selbst erwartete „Eigenleistung“ fällt unterschiedlich groß aus, wobei die verschiedenen Arten der Teildelegation in keiner klaren Rangfolge stehen (vgl. auch Tabelle 31 in Abschnitt 5.1.2)

Bei einer vollständigen Delegation kommen Konsument(inn)en ohne Eigenleistung aus. Da sie davon ausgehen, dass man – sinngemäß zitiert – „da gar nichts machen kann“ (AD11 S. 8, 271f.), überlassen sie das Feld einer anderen Instanz, die sie als dafür zuständig betrachten. Am häufigsten genannt werden dabei NRO. Diese werden vage als „dafür zuständig“ betrachtet:

„Was ist dafür zuständig? Ich weiß nicht. Irgendwie WWF oder Greenpeace, oder so was?“  
KH12 S.3, Z. 94f.)

Sie sollen sich ggf. „zusammentun“, um die Probleme zu lösen:

„Naja, [...] da sollt‘ ma‘ vielleicht die Organisationen sollten sich zusammentun, um die gesamten Probleme, die dabei während der ganzen Produktion auftreten, zu lösen.“ (JD08 S. 5, Z. 164ff.)

Bei Teildelegationen behalten Konsument(inn)en eine Eigenleistung, wobei deren Umfang und Art vom Typ der Teildelegation abhängen. Eine Möglichkeit der imaginierten Arbeitsteilung zwischen Konsument/in und anderen Instanzen, z.B. NRO oder wissenschaftlichen Einrichtungen, ist die, dass Konsument(inn)en das Problem identifizieren und melden sollen, die Bearbeitung des Problems aber als Aufgabe der als verantwortlich betrachteten Organisationen oder Institutionen<sup>125</sup> angesehen wird. Dieses Einfordern und gleichzeitige Delegieren kann sich dabei z.B. auf wissenschaftliche Erkenntnisse oder technische Innovationen beziehen (KH12 S. 10f., Z. 348ff.), aber auch auf Maßnahmen zum Schutz gefährdeter Tiere (vgl. zu Gorillas JD08 S. 5, 168 oder zu Thunfischen SW08 S. 15f., Z. 500ff.).

Die inhaltliche Arbeit lässt sich aber auch so delegieren, dass die Konsument(inn)en einen größeren Eigenanteil übernehmen. In diesem Fall sind sie nicht nur dafür verantwortlich,

<sup>125</sup> Institutionen werden hier „im grundlegenden Sinne“ (Hillmann 2007, S. 381) verstanden und decken als solche auch „Experten“ ab, die nicht notwendigerweise einer Organisation zuordenbar sind.

das Problem zu melden, sondern zusätzlich dafür, die Arbeit der anderen gesellschaftlichen Instanzen (z.B. NRO) mit eigenen Ressourcen zu unterstützen. (Meist materielle) Spenden werden bei diesem Typus allerdings als einzig mögliche und/oder nötige Unterstützung betrachtet:

„[...] da gibt's mit Sicherheit Projekte [...] [d]ie dort... unten [...] aktiv sind, [...] man könnte da jetzt Geld spenden oder könnte irgend was andres geben [...]“ (AD11 S. 8, Z. 273ff., vgl. auch BT05 S. 7, Z. 249ff.; IH22 S. 6, Z. 196f. und SA07 S. 8, Z. 240ff.)

Beim zusätzlich herangezogenen journalistischen Text dagegen haben Spenden deutlich eine ergänzende und keine ersetzende Funktion (vgl. AW S. 5, Z. 194ff. und 202ff.). Tendenziell ersparen die Spenden den Konsument(inn)en, sich inhaltlich mit den Problemen auseinandersetzen und Lösungsansätze selbst entwickeln zu müssen.

Organisatorische Teildelegation setzt demgegenüber (eher) auf immaterielle Unterstützung. Gemeint sind damit Fälle, in denen Befragte als Handlungsoption angeben, sie könnten mitmachen, falls es eine entsprechende Aktion gäbe:

„Zu Protesten gegen die Schließung von der Fabrik gehen oder [...] irgend so was oder halt solche Kinderhilfswerke unterstützen[...]. (JD08 S. 6 192ff., vgl. auch BT05 S. 6, Z. 201ff.)

Die Konsument(inn)en sind dabei selbst handelnd aktiv, lassen sich jedoch das Entwickeln von Lösungsansätzen und insofern auch das Bewerten verschiedener Alternativen von Organisationen abnehmen. Ihr eigenes Engagement lenken sie in Bahnen, die andere Menschen vorschlagen und ausgeplant haben (vgl. z.B. JD08 S. 6, Z. 192ff.; RR05 S. 8, Z. 261ff.). Allerdings ist nicht jedes Engagement innerhalb einer Organisation darauf beschränkt, die Ideen anderer mitzutragen. Es können auch die eigenen Aktivitäten im Mittelpunkt stehen, wobei hauptsächlich auf die NRO zurückgegriffen wird, um einen institutionellen Rahmen und eine Kommunikationsstrategie zu haben, über die andere ähnlich Interessierte leichter zu erreichen sind:

„[...] irgendeiner Umweltorganisation beitreten... und dort Demonstrationen und so... ausrichten gegen dieses Sterben der Gorillas. [...] Dann auch noch, gibt es glaube ich Organisationen, die [...] gegen Kinderarbeit sind. Dort könnte ich auch beitreten und Streiks organisieren [...]“ (SA07 S. 6, Z. 188ff.).

Vereinzelte wird darüber hinaus vorgeschlagen, die globalen Probleme in eher informellen, selbst zu gründenden Gruppen zu bearbeiten, ohne auf bereits existente Organisationsstrukturen zurückzugreifen. Hier zeigt sich, dass die Befragten davon ausgehen, dass sie in Gruppen andere Handlungsmöglichkeiten haben als einzeln. So fragt z.B. SL10 danach, ob sie die vorgeschlagenen Handlungen allein oder mit anderen zusammen durchführen sollte (SL10 S. 7, Z. 212), und SW08 schätzt ein: „Also alleine würd ich [...] keine große Aktion machen.“ (SW08 S. 16, Z. 510f.). In Vorschlägen wie dem von SL10, eine eigene Partei zu gründen und „wirklich halt dort die Situation [zu] verbessern“ (SL10 S. 7, Z. 218), zeigt sich außerdem Skepsis gegenüber den Absichten und Aktivitäten etablierter Organisationen.

Die Einschätzung, wer für die globalen Probleme und die subjektiv identifizierten Missstände verantwortlich ist und wie insgesamt versucht werden sollte, Abhilfe zu schaffen, beeinflusst auch, was von den einzelnen Konsument(inn)en konkret erwartet wird. Unter Berücksichtigung der Makroebene globaler Probleme, transnationaler Lösungsansätze

und ihrer interdependenten Zusammenhänge sowie der Mesebene der als böse konstruierten Großunternehmen und der ihnen gegenüber gestellten, ebenfalls organisationell aufgestellten Domestizierungsinstanzen<sup>126</sup> müssen die Befragten auf der Mikroebene individueller Konsumententscheidungen klären, welchen Einfluss sie den dargebotenen Informationen einräumen und welche Konsequenzen sie daraus ziehen wollen, sollen und können.

#### 4.2.4.3 *Konsequenzen für die individuelle Konsumententscheidung*

Da der Ausgangspunkt des Interviewimpulses Konsumüberlegungen bzw. die Vorbereitung einer Kaufentscheidung sind, liegt die Komplexitätsreduktion nahe, die viele Befragte vornehmen, indem sie aus dem Polylemma eine Entscheidung zwischen den zwei Optionen Kaufen und Nichtkaufen machen, zumal sie das, was sie sich für die Ebene globaler Zusammenhänge überlegen, letztlich (wieder) auf die Einzelhandlung herunterbrechen müssen. Die Auswirkungen, die sie der Einzelhandlung zuschreiben, sind verschwindend gering bis nicht vorhanden. Diese Annahme ist nicht nur subjektiv plausibel, sondern wird zum Beispiel unter dem Begriff des sogenannten „Wählerparadoxons“ selbst für die nationale Ebene wissenschaftlich untermauert:

„Wenn Wahlverhalten wirklich instrumentelles Verhalten ist, das ausschließlich auf die Auswahl einer Regierung gerichtet ist, dann macht es in Massendemokratien für den einzelnen letztlich keinen Sinn, sich an Wahlen zu beteiligen. Da jeder Wähler nur einer unter Millionen anderen ist, fällt seine Stimme bei der Auswahl der Regierung kaum ins Gewicht.“ (Bürklin 1998, S. 114, unter Hinweis auf Mensch 1996 und Downs 1968, S. 238, Hervorhebung im Original).

Selbst unter der Voraussetzung, dass sehr viele Menschen so handeln würden wie sie selbst, erwarten jedoch viele der Befragten kein aus ihrer Sicht uneingeschränkt erstrebenswertes Ergebnis. Dies liefert Argumente dafür, über den individuellen Konsum an der Maximierung des eigenen Nutzens orientiert zu entscheiden, ohne die ergänzenden Randbedingungen aus dem Interviewimpuls zu berücksichtigen. Dennoch sprechen sich einige Befragte – nach oder sogar *vor* der Aufnahme und Verarbeitung der Impulsinterview-Informationen – gegen den Kauf aus, um die subjektiv wahrgenommenen und/oder unterstellten Missstände nicht zu verstärken und sich selbst nicht mitschuldig zu machen. Stattdessen erscheinen einigen Befragten alternative Konsumoptionen attraktiv, deren Wahl kein schlechtes Gewissen verursacht, sondern teilweise sogar zusätzlichen moralischen Nutzen zu bieten verspricht.

#### *Entscheidung nach persönlicher Nutzenmaximierung*

Die Befragten sprechen sich zum Teil gegen den Kauf aus, weil sie damit moralische Kosten verbunden sehen. Diese lassen sich als objektive moralische Kosten betrachten, sofern sie auf einer ethischen Bewertung der Befragten beruhen, die diese für allgemeingültig halten:

<sup>126</sup> Gemeint sind in dieser Arbeit damit Organisationen, die geeignet sind, strukturell mächtige, legal schwer fassbare andere Institutionen unter eine juristische und/oder soziale Kontrolle zu bringen, um so im Elias'schen Sinn Fremdzwang in Selbstzwang zu überführen (vgl. Lenz 2011, S. 36).

„[...] und da [...] Coltan auch ziemlich... also ein schlechter Stoff zu sein scheint, ja ... daraus würde ich schließen, dass es halt böse ist, also nicht gut.“ (SA07 S. 5, Z. 138ff.)

Die moralischen Kosten können aber auch als subjektive Kosten konstruiert sein, die sich aus der Bewertung des/der jeweiligen Konsumierenden ergeben. Dies passt zu der in mehreren Interviews anzutreffenden Tendenz, die Konsumententscheidung im Bereich persönlicher Entscheidungen einzuordnen, die nach den eigenen Präferenzen getroffen werden. Die subjektiven moralischen Kosten bestehen dann in dem schlechten Gewissen des/der jeweiligen Konsumierenden. Der Einschätzung, wie belastend dieses schlechte Gewissen subjektiv sein könnte, wird gegenübergestellt, welchen Nutzen (sowohl funktional als auch psychisch und sozial) der Konsum bietet:

„Na, er steht natürlich, denk ich mal, wenn er jetzt die Probleme... mit einbezieht, von... wegen, dass halt Menschen... in Armut leben, und dass Leute geschädigt werden, wenn er das Handy kauft... ist das halt die eine Seite, und die andere Seite ist halt, dass er vielleicht nicht mehr anerkannt wird oder nicht mehr so beliebt ist bei seinen Freunden... und jetzt... muss er halt... zwischen diesen beiden... Seiten entscheiden... wenn es halt *richtige* Freunde sind, werden die ihn ja trotzdem noch mögen... jjoa... und ich denk mal, zwischen diesen beiden Seiten... muss er sich entscheiden... und... auswählen.“ (BT05 S. 2, Z. 42ff.)

Damit der Nutzen des Gutes seine (finanziellen, aber auch moralischen) Kosten überwiegt, können die moralischen Kosten gesenkt werden durch Maßnahmen, die die negativen Auswirkungen abmildern sollen oder Maßnahmen, die helfen, von den negativen Auswirkungen innerlich weniger belastet zu werden. Beim zuletzt beschriebenen Fall werden die moralischen Kosten reduziert, indem man den negativ bewerteten Umständen subjektiv weniger Bedeutung beimisst, was z.B. AD11 empfiehlt:

„[D]a sollte man vielleicht nich‘ hingucken, zumal man es eh nich‘ ändern kann, es ist einfach so, das wird immer so bleiben, und... deswegen, das... das ist auch bei vielen Herstellern so... von daher, da kann man einfach gar nix machen.“ (S. 7, Z. 227ff.)

Werden die negativ bewerteten Umstände subjektiv für bedeutungslos erklärt oder möglichst ignoriert, kommt es zu einer Art „Kopf-in-den-Sand-Phänomen“, bei dem die Person von Informationen, die ihre Bewertung in Frage stellen könnten, nichts wissen möchte.

#### *Nichtkaufen um sich nicht mitschuldig zu machen*

Raten die Befragten wegen der als negativ bewerteten Auswirkungen auf den Produktionsprozess vom Kauf ab, steht in der Regel dahinter das Motiv, sich nicht mitschuldig machen zu wollen. Dies wird besonders deutlich, wenn man die Aussagen zur individuellen Konsumententscheidung mit den Einschätzungen zu einem Extremszenario vergleicht, bei dem alle Konsument(inn)en oder zumindest viele so handeln. Selbst wenn das Extremszenario (dass niemand mehr sich neue Handys kauft) überwiegend oder ausschließlich negative Auswirkungen verspricht, kann vom Kauf abgeraten werden.

„Auf alle Fälle wär‘ dann erstmal die Handyindustrie, wär‘ würde‘n Bach runter gehen und das hätte sicherlich auch am Weltmarkt weitreichendere Folgen, weil ja teilweise die Handyfirmen sind ja auch noch in anderen Sektoren... und wenn ein Sektor abstürzt, zieht das ja dann auch die Börse mit runter und das hat ja dann auf dem gesamten Aktienindex ‘ne gewisse Auswirkung. [3 sec Pause] Ansonsten, was könnte noch passieren? ... Mmh, eigentlich jetzt das wär‘ das Auffälligste, was jetzt so den meisten Leuten auffallen würde, jo, ja.“ (JD08 S. 2, Z. 56ff.)

versus

„[A]lso ich würde an Achim seiner Stelle nach wie vor das Handy nicht holen.“ (JD08 S. 4, Z. 148f.)

Wird die Nichtkauf-Option empfohlen, scheinen die moralischen Kosten den Nutzen des Konsums zu überwiegen. Da der ursprüngliche Wunsch nach dem jeweiligen Gut davon aber nicht befriedigt wird, suchen die Befragten meist nach Möglichkeiten, die moralischen Kosten zu senken oder zu kompensieren, ohne ganz auf den Nutzen des Gutes verzichten zu müssen. Sie hoffen auf ein vergleichbares Produkt ohne die entsprechenden, damit verbundenen Probleme.

„Ja, also ich würd's ihm abraten. [...] Weil wahrscheinlich gibt es noch andere Möglichkeiten, sich ein anderes Handy zu kaufen [...]“ (KH12 S. 2, Z. 44ff.)

Dass das alternative Produkt die problematischen Herstellungsbedingungen der Konkurrenz nicht ändert, bleibt außen vor. Bekämpft wird das schlechte Gewissen, das dadurch entsteht, dass durch den eigenen Konsum zu den Problemen beigetragen wird. Eine mittelbare Hoffnung mag sein, dass die Marktforschungsabteilung der Anbieterseite des angelehnten Produkts herausfindet, warum das Konkurrenzprodukt dem eigenen vorgezogen wurde. Erwähnt wird dies nicht. Eine wirkliche Veränderung der Verhältnisse spielt in diesem Kontext keine Rolle mehr, möglicherweise nicht zuletzt, weil sie durch eigene Handlungen nicht erreichbar scheint. Steht eine solche (scheinbar) unproblematische Alternative nicht zur Auswahl, greifen die Befragten auf andere Handlungsempfehlungen zurück, die die negativen Auswirkungen des eigenen Handelns reduzieren sollen. So schlagen sie z.B. vor, ein entsprechendes Gut seltener zu kaufen:

„[D]eswegen finde ich es eher sinnlos, sich jetzt ein neues [Handy] zu kaufen, sondern das alte jetzt noch etwas zu behalten und dann lieber später ein neues zu kaufen.“ (SL10 S. 1, Z. 14ff.),

weniger davon zu konsumieren:

„[D]ass es vielleicht bestimmte... Zeiten gibt, in denen nicht gefischt werden darf, wie wenn die zum Beispiel Paarungszeit haben oder so. Dass erst mal die sich wieder so'n bisschen erholen können... und dass nur ne bestimmte Menge gefischt werden darf [...]“ (KO12 S. 7, Z. 242ff.)

oder es nur unter bestimmten Bedingungen zu kaufen:

„Nicht von EU-Schiffen, Fischern Schiffen und Fischern... kaufen. So, weil lieber ein oder zwei Euro mehr ausgeben und dafür... nette Fischerdörfer in Senegal finanzieren.“ (SW08 S. 17, Z. 549ff.)

All dies senkt jeweils ihre moralischen Kosten, indem sie sich innerlich einen Ausgleich schaffen.

*Sich gutes Gewissen kaufen*

Oder: „...auch wenn es dann ein-zwei Euro mehr kostet“

Alternative Produkte können mit höheren Kosten in anderen Bereichen verbunden sein. Dazu zählen z.B. Preis und Beschaffungsaufwand. Diesen zusätzlichen Aufwand auf sich zu nehmen, entscheiden die Befragten, sollte das mit moralischem Zusatznutzen angereicherte Gut den Konsument(inn)en wert sein:



„Erfordert natürlich irgendwie ‘n bisschen mehr als einfach nur in ‘n Aldi zu gehen und dort alles zu kaufen, was irgendwie dann [...] Oftmals find’ ich tatsächlich die Verfügbarkeit so ‘n [...] Ding, also [...] dass ich einfach keine Zeit hab’, irgendwie grad so ‘n Stück weiter zu fahren als zum nächsten Supermarkt [...].“ (MM08 S. 20, S. 693ff., Hervorhebung SiM)

Sie schätzen den höheren Preis moderat im einstelligen Eurobereich:

„Die moralisch Richtige, wär es, denk ich mal, nach‘m... danach zu fragen und... dann könnt man auch mit ‘nem besseren Gewissen das kaufen, auch wenn es vielleicht zwei Euro mehr kostet, ein, zwei Euro mehr kostet vom Fischerdorf.“ (SW08 S. 14, Z. 458ff.)

Dass bei begrenzten Mitteln dieser Aufpreis gleichzeitig bedeutet, dass in einem anderen Bereich weniger Mittel zur Bedürfnisbefriedigung zur Verfügung stehen, bleibt wietestgehend unberücksichtigt. Auch bei zusätzlichem zeitlichem Aufwand, längeren Wegstrecken zum Einkaufen oder ähnlichen Tauschmitteln für den angestrebten Zusatznutzen „gutes Gewissen“ wird nicht eingerechnet, wie sich diese Gegenleistungen auf andere Lebensbereiche auswirken. In manchen Fällen wird nicht ein anderes Gut zum Konsum ausgewählt, das weniger schädliche Auswirkungen zu haben scheint, sondern der Konsum des einen Gutes, dem negative Auswirkungen zugeschrieben werden, wird mit dem Konsum eines anderen Gutes verbunden, das diese Auswirkungen ausgleichen soll:

„Und in dem Moment als wir die Flüge gebucht haben, gab es die Option, jetzt auch für den CO<sub>2</sub>-Ausgleich, da irgendwas, irgendwas zu bezahlen. Also eben quasi diesen modernen Ablasshandel da zu leisten [...]“ (UK05 S. 19f., Z. 837f.)

Diese alternativen Güter bringen dem Konsumenten / der Konsumentin teilweise einen zusätzlichen Nutzen, der sich gerade aus ihrer Eigenschaft ergibt, die ethisch bessere Alternative zu sein, was Heidbrink und Schmidt (2009, S. 32) als verwertbarkeitsunabhängigen Eigenwert beschreiben: Konsument(inn)en erwerben „ein Stück ethischer Qualität, die nicht in der Nutzenfunktion der Produkte aufgeht, sondern dazu beiträgt, Waren und Dienstleistungen auf ihren gesellschaftlichen Wert zu befragen“. Sie können sich dann, wie Romberg und Ramge (2008, S. 4 online) es beschreiben, „als Lebenskünstler fühlen“, der „seiner Zeit und seinen Mitmenschen voraus“ ist und profitierten selbst durch ein gutes Gewissen. Die einschlägig engagierten Befragten berichten ähnliches und stellen bei ihren Empfehlungen in Aussicht mit einem „anderen Bewusstsein“ zu konsumieren:

„[D]afür [spräche]... dass er dann vielleicht [...] ja mit‘m anderen Bewusstsein rangeht oder vielleicht auch mit‘m... ähm... besseren Gewissen sich irgendwann mal ein Handy kaufen kann.“ (MM08 S. 7f., Z. 253ff.).

*Informationen werden zu Wahrheiten mit Missionsauftrag*

Oder: „Das muss sie möglichst vielen sagen, damit die es auch wissen...“

Dieses Gefühl, „seinen Mitmenschen voraus“ zu sein, wie Romberg und Ramge (2008, S. 4 online) es ausdrücken, wird häufig mit einem Missionsgedanken verknüpft. Das Missionsmotiv zeigt sich besonders deutlich, aber nicht ausschließlich, bei den einschlägig engagierten Befragten. Sie wollen das weitergeben, was sie für ihr Wissen halten. Dass ihr „Wissen“ zusammengestellt ist aus einer Reihe von ungeprüften Informationen aus diversen nicht näher genannten Quellen, stört die empfundene Sicherheit nicht. Dass es sich ebenso gut um eine Art moderner Stadtsagen (vgl. Röhrich 2001, S. 531) handeln könnte, wird nicht in Erwägung gezogen. Die Sicherheit, zu „wissen“, was gut und richtig

ist, mag erholend wirken, wenn sie verglichen wird mit den sonst wahrgenommenen Widersprüchen in den Positionen derer, die beispielsweise ökonomische, und derer, die ökologische Aspekte in den Vordergrund stellen. In dieser Auffassung von anderen in einer Gruppe bestätigt zu werden, die auf Basis der gleichen (einseitigen) Informationen zum gleichen Ergebnis kommen, verstärkt vermutlich den Effekt. Das geteilte „Wissen“ verbindet die Personen, die darüber verfügen.

Solchen „Wissenden“ stehen die „Unwissenden“ gegenüber. Selbst wenn diese gleich handeln, sind die „Wissenden“ den „Unwissenden“ aus ihrer Sicht ein Stück voraus. Sie haben den Informier-Dich-Appell beherzigt und sich genau überlegt, ob sie das problematische Produkt kaufen wollen. Sie haben „ein Bewusstsein“ entwickelt:

„[V]on [Name des Projekts, für das sie sich engagiert] ist ja auch das Ziel [...], dass man äh an... äh Bewusstsein schafft für diese... Zusammenhänge in der Welt.“ (RR05 S. 11, Z. 386ff.)

Dabei mögen die Urteilenden in diesem Bewusstsein den ersten Schritt dazu sehen, die Missstände aufzuheben. Auf welche Art ein solches Bewusstsein direkt oder indirekt dazu beitragen soll, Missstände aufzuheben, skizzieren sie allerdings noch nicht einmal. Dass ihr Fokus auch nicht auf diesem Zusammenhang liegt, wurde bei der teilnehmenden Beobachtung klar, bei der sie als anzustrebende Wunschwirkung nannten, dass die mit ihrer Hilfe gebildeten Jugendlichen nur noch „fairgehandelte“ Schokolade kaufen. Auswirkungen auf weitere Konsumbereiche hielten die Teilnehmenden und der Seminarleiter nicht für erwartbar. In den Seminarpausen wurde, konträr zur selbstgenannten Zielsetzung, unhinterfragt und undiskutiert konventionelle Schokolade angeboten. Obwohl mit dem Schokoladenkonsum das Ziel in Bezug auf die als nachhaltig erwünschten Wirkungen insgesamt nicht hoch gesteckt war, schien es also nicht einmal für die auszubildenden Multiplikator(inn)en erreichbar. Damit wird klar, dass – auch wenn es sich aus Sicht der so Urteilenden anders darstellen mag – es maximal sekundär darum geht, das zu beseitigen, was als Missstände auf der Welt wahrgenommen wird, primär jedoch darum, mit den eigenen Gefühlen dazu klarzukommen, wie es bereits in Abschnitt 4.2.4.1 datengestützt ausgeführt wurde. Kann das Individuum die Missstände schon nicht ändern, so sollte es um sie wissen und sich selbst bewusst zu der Kaufentscheidung durchringen – zu einer Entscheidung also, die ohne dieses Wissen leichter gewesen wäre.

Die drei **D**efinition, **D**elegation und **D**istinktion lassen sich aber nicht nur in ihrem Entstehungsverlauf erfassen, zu dem Definitionsarbeit – kombiniert aus Informationsaufnahme und -verarbeitung – ebenso gehört wie der soziale und psychologische Doppelbezug auf die eigene Person, mit seinen Auswirkungen von Delegation (der Verantwortung nach außen) und Distinktion (als psychischer Ausgleich für konsumtive Nachteile). Im Licht einer dreistufigen Theorie aus **D**efinition, **D**elegation und **D**istinktion werden auch idealtypische Akteure und Handlungsmuster erkennbar, wie im Folgenden näher erläutert wird.

## 5 Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen der empirischen Studie, die zur Formulierung der Definitions-Delegations-Distinktions-Theorie (DDD-Theorie) geführt haben, lassen sich Muster von Urteilen zu nachhaltigem Konsum ableiten, die den Umgang mit Informationen und mit zugeschriebener Verantwortung betreffen und sich als Dreifach-Paradoxon fassen lassen: Mehr Informationen sollen mehr Klarheit schaffen, erschweren aber die Entscheidung durch ihren erhöhten Komplexitätsgrad; ein höherer Delegationsgrad im Rahmen des Verantwortungsmanagements entlastet von individuellen Pflichten, jedoch führt ein Verzicht auf Delegation zwar zu einem Mehr an Pflichten, aber auch zum privilegierenden Gefühl, mehr für die Welt, die Nachhaltigkeit, die Mitmenschen oder die Umwelt getan zu haben. Dieses mit persönlichem Verzichtsgefühl verbundene Mehr-getan-Haben lässt sich als belohnendes Moment und distinguierendes Merkmal einer Zugehörigkeit zu einer Gruppe konstruieren, der subjektiv ein höherer Wert als anderen sozialen Gruppen zugemessen wird, was bis zur Abwertung der Mitglieder dieser anderen Gruppen reichen kann.

Gefragt werden muss also:

- Führen mehr Informationen (nur) zu größerer Verunsicherung?
- Kann es Ziel sein, bei Jugendlichen den Genuss asketischer Erfahrungen durch den Verzicht auf (vielleicht gar nicht nachhaltigkeitsrelevante) Konsumerfahrungen zu fördern?
- Sollten Jugendliche dazu angeleitet werden, sich das Gefühl, „gut“ zu sein im Sinne von Nachhaltigkeit, einfach als Gegenwert zu (mehr) Zeit oder Geld zu „kaufen“?
- Welche Kompetenzen stellen sich für den Bereich des Urteilens über ein nachhaltiges Konsumverhalten als sinnvoll dar?

Vor dem Hintergrund des Überwältigungsverbots, das für erzieherische Maßnahmen zu beachten ist, aber ebenso vor dem Hintergrund von vermeintlich nachhaltigen Produkten, die von Unternehmen beliebig mit affektiv wirksamen Attributen wie „fair“, „bio“ oder auch „sozial gerecht“ belegt werden, ist es wichtig, den Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen ein eigenständiges Urteilen ermöglichen. Dazu zählen das Vernetzen von alten und neuen, zufällig erfassten und gezielt recherchierten Informationen, deren Bewerten und deren Kombination zu selbstgefundenen Konstrukten. Dazu zählt auch, eine eigene Position zu den dahinterliegenden Sachverhalten zu finden und schließlich nach einem Weg zu suchen, damit erfolgreich umzugehen und/ oder sich einen neuen Weg zu bahnen sowie ihn anderen Menschen nachvollziehbar zu erklären.

### 5.1 Muster von Urteilen zu nachhaltigem Konsum

Anhand der Definitions-Delegations-Distinktions-Theorie (DDD-Theorie), die sich aus der oben vorgestellten Analyse der empirischen Daten ergibt, lassen sich verschiedene Idealtypen (als klar abgegrenzte Extremfälle im Sinn von Max Weber, vgl. Hillmann 2007, S. 353f.) im Umgang mit den Informationen zum Produktionsprozess und mit der zugeschriebenen Verantwortung identifizieren. Das Kapitel 4.2 führte durch den Prozess der Entscheidungsfindung, der sich anhand der interdependent ineinandergreifenden Kompo-

nenten der einzelnen Interviews nachzeichnen lässt. Die Idealtypen, die im Folgenden vorgestellt werden, ergeben sich aus den neu kombinierten Eckwerten der einzelnen Komponenten und damit aus dem gleichen Datenmaterial. Um Dopplungen zu vermeiden, wird daher im Folgenden auf den Beleg durch weitere Zitate und Daten aus den Interviews verzichtet. Außerdem lässt sich aus den Daten ein Dreifach-Paradoxon ableiten, das helfen kann, die Besonderheiten von Urteilen zu nachhaltigem Konsum zu verstehen. Nachfolgend werden zunächst die verschiedenen Idealtypen und dann die Paradoxa vorgestellt.

### 5.1.1 Umgang mit Informationen

Bezogen auf den Umgang mit den dargebotenen Informationen zum Produktionsprozess und seinen Umständen kristallisieren sich idealtypisch die drei Varianten „Informationsvermeidende“, „Informationssuchende“ und „Überzeugte“ heraus.

„Informationsvermeidende“ beurteilen die Konsumententscheidung auf Basis der ihnen bereits (ohnehin und eher zufällig) vorliegenden Informationen, ohne Nachhaltigkeitserwägungen explizit einzubeziehen. Zusätzliche wie gegebenenfalls vorhandene Informationen über globale Probleme sind ihnen eher gleichgültig. Die Informationen, die ihnen ohne zusätzlichen Rechercheaufwand vorab vorliegen, erscheinen ihnen ausreichend, um den Fall sicher beurteilen zu können. Weitere Informationen werden in diesem logischen Kontext insofern für unnötig gehalten, als die „Informationsvermeidenden“ auf einer primären Entscheidungsebene bleiben und indirekte Einflüsse an anderen Orten und Zeiten in ihre Entscheidungsfindung und -empfehlung nicht einbeziehen. Sie gehen nicht davon aus, dass außerhalb der ihnen ohnehin verfügbaren Informationen noch weitere für ihr Urteil relevant sein könnten.

Dagegen fühlen sich „Informationssuchende“ in ihrer Beurteilung deutlich weniger sicher. Sie versuchen daher mehr Sicherheit zu erlangen, indem sie die zusätzlich angebotenen Informationen – meist mühsam, unvollständig und auch fehlerhaft – aufnehmen und verarbeiten. Dabei interpretieren sie Informationen um, blenden sie aus oder kombinieren sie mit Vorwissen und Vorurteilen, so dass sie möglichst schnell ein Bild von der Situation bekommen, das aus ihrer Sicht plausibel scheint. Sie ignorieren dabei weitestgehend, dass dieses Bild ihre eigene Konstruktion ist. Schwierigkeiten bei der subjektiven Rezeption und Interpretation der Gesamtlage werden häufig auf die unzureichende Informationsbasis zurückgeführt und mit einer Aufforderung zu weiteren persönlichen Rechercheleistungen verbunden.

„Überzeugte“ dagegen haben bereits im Vorfeld der anstehenden Konsumententscheidung und unabhängig vom konkreten Einzelfall Informationen zu verschiedenen Produktionsprozessen aufgenommen, die sich aus ihrer Sicht direkt oder indirekt (über konstruierte Analogien) auf das Konsumgut beziehen lassen. Diese Informationen haben sie für sich als Wahrheit angenommen. Sie benötigen – aus dieser Logik folgerichtig – wenige bis keine Informationen, da sie ihre Position zum Fall – ähnlich wie die „Informationsvermeidenden“ – schon geklärt haben, allerdings im Unterschied zu diesen mit Gründen, die sie untrennbar mit Nachhaltigkeit verbunden sehen. Die von ihnen als Wahrheit angenommenen Informationen betrachten die „Überzeugten“ als Wissen, das ihnen erst korrektes Handeln ermöglicht, ihnen jedoch auch eine gewisse Überlegenheit verleiht. „Überzeugte“ werben, ähnlich wie „Informationssuchende“, zwar auch dafür, sich weiter / mehr mit solchen (nachhaltigkeitsrelevanten) Informationen auseinanderzusetzen, sich zusätzliche Informationen zu beschaffen, sie zu bedenken und zu berücksichtigen. Allerdings geht es

ihnen dabei nicht um eine kritisch hinterfragende Auseinandersetzung, sondern eher um ein Sich-Wiegen in bekannten Sicherheiten, das die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bestätigt (vergleichbar etwa mit der Bibellese in christlichen Hauskreisen). Ihr „Wissen“ wenden die Überzeugten einerseits auf den zu entscheidenden Fall an, andererseits und darüber hinaus empfinden sie häufig eine Art Missionsauftrag, dieses als Wahrheit definierte Informationskonglomerat an noch-nicht-wissende Ungläubige weiterzugeben.

**Tab. 29:** Idealtypen im Umgang mit den dargebotenen Informationen (eigene Darstellung)

Idealtyp	Beschreibung	Auswirkung
<b>„Informations-vermeidende“</b>	Sie meinen, für den Entscheidungsfall keine speziellen Zusatz-Informationen zu brauchen, die vorab ohnehin vorhandenen erscheinen ihnen ausreichend.	Die subjektive Sicherheit im Urteil, das auf einer primären Handlungsebene getroffen wird, führt zu einer Verweigerung der Informationsaufnahme. Den zusätzlichen Informationen weiterer Handlungsebenen wird kein Einfluss zugestanden.
<b>„Informations-suchende“</b>	Sie hoffen (vergeblich), über mehr Informationen zu mehr Sicherheit in ihrer Entscheidung zu gelangen.	Aus einer subjektiv empfundenen Unsicherheit heraus werden die Informationen aufgenommen und versucht zu verarbeiten, um ihren Einfluss auf das Urteil zu prüfen und wenn möglich zu klären. Eine Teilaufnahme des Informationskomplexes kann dabei anhand von Vorurteilen (sinnverändernd) ergänzt und/oder subjektiv plausibilisiert werden.
<b>„Überzeugte“</b>	Sie meinen, die eine gültige Wahrheit zu kennen und wollen diese anwenden und weitergeben.	Die subjektiv wahrgenommene Sicherheit im Urteil führt zu einer Verweigerung der Informationsaufnahme, weil der Einfluss der Informationen schon geklärt zu sein scheint. Da die Sicherheit als Überlegenheit gedeutet wird, die auf Wissen beruht, empfindet dieser Typus häufig eine Art Missionsauftrag.

### 5.1.2 Umgang mit der zugeschriebenen Verantwortung

Wird, wie in den Interviewwimpulsen als Abbild alltagsweltlicher Informationsquellen gesehen, die Konsumententscheidung verknüpft mit Informationen zu Wirkungen eines Produkts sowie seiner Produktion und Entsorgung über den gesamten Produktlebenszyklus hinweg, so legt das den damit Konfrontierten nahe, dass die Konsument(inn)en mitverantwortlich sind für die angesprochenen Vorgänge und Wirkungen. Im Umgang mit dieser zugeschriebenen Verantwortung lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Auf der einen Ebene wird die Verantwortung für die globalen Probleme in der Bürger/innen-Rolle bearbeitet, auf einer zweiten Ebene die Verantwortung als Konsument/in innerhalb der jeweiligen Konsumententscheidung. Als Bürger/innen delegieren die Befragten die ihnen zugeschriebene Verantwortung für die globalen Probleme in unterschiedlichem Ausmaß (vor allem) an Regierungsorganisationen (RO) und/oder Nichtregierungsorganisationen

(NRO), vereinzelt auch an nicht näher zugeordnete Fachleute. Als Konsument(inn)en interpretieren sie den Entscheidungsrahmen der Konsumententscheidung jeweils unterschiedlich.

Erkennbar werden drei verschiedene Entscheidungsrahmen, die individuellen Konsum an unterschiedlichen Punkten zwischen persönlicher Freiheit und übergeordneten Anpassungsanforderungen verorten. Bei einer „persönlichen“ Entscheidung steht es dem Individuum frei, zu entscheiden, was und wie es konsumieren möchte, ohne dass äußere Soll-Vorschriften darauf angewendet würden. „Pseudo-persönlich“ wird eine Entscheidung dann, wenn diese Freiheit zwar vordergründig vorgespiegelt, aber nicht konsequent anerkannt und eingelöst wird. Die urteilende Person greift in diesem Entscheidungsrahmen hintergründig doch auf äußere Maßstäbe und Soll-Vorschriften zurück, an denen sie die gewählte Option misst. Ist sie nach diesen Maßstäben „falsch“, wird der/die Entscheider/in dafür als Person verbal abqualifiziert, was bis zu stigmatisierenden Ausgrenzungen reichen kann. Bei „über-persönlichen“ Entscheidungen kommen die äußeren Maßstäbe dagegen offen zum Tragen. Es wird nicht suggeriert, dass Freiraum für eine persönliche Entscheidung besteht, sondern klar normativ bewertet, was zu tun wäre.

**Tab. 30:** Idealtypisch konstruierte Entscheidungsrahmen für Konsumententscheidungen (eigene Darstellung)

Typ	Beschreibung	Beispielzitat
<b>„Persönliche Entscheidung“</b>	Zu entscheiden, ob sie ein Gut konsumieren möchten, liegt in der persönlichen Freiheit der Konsument(inn)en. Es gibt keine Soll-Vorschriften dazu.	„das müsste jeder für sich selber entscheiden, persönlich“ (oder ähnlich, z.B. AD11 S. 2, Z. 45).
<b>„Pseudo-persönliche Entscheidung“</b>	Konsument(inn)en wird oberflächlich die Freiheit zugestanden, über den Konsum eines Gutes zu entscheiden. „Fehl“-Entscheidungen werden mit Missachtung der Person sanktioniert.	„Diese individuelle Entscheidung würde ich ihm schon zugestehen wollen. Alleine aus- aus Respekt vor seiner Person. [...] Aber vielleicht könnte er eben ein bisschen mehr darüber reflektieren, was er, mmh wirklich davon hat. Und ob er da bereit ist, die Kinderarbeit zu ignorieren.“ (UK05 S. 2, Z. 88ff.“, als Ergänzung zu „vielleicht ist Achim ‘n sportlicher Typ und nicht so’n Assi“ (UK05 S. 2, Z. 80f.)
<b>„Über-persönliche Entscheidung“</b>	Ob ein Gut konsumiert werden darf, wird nach äußeren Maßstäben bestimmt. Die Konsument(inn)en haben ihren Konsum danach auszurichten.	„ja also unterstützt er somit den Bürgerkrieg, wenn er das Handy kauft, und ähm unterstützt och äh die Vernichtung der Gorillas“ (IH22 S. 1, Z. 21ff.) daher: „auf keinen Fall das Handy kaufen!“ (IH22 S. 1, Z. 27), „Wenn er diese Informationen hat, dann würde ich sagen, dass er es nicht kaufen sollte, da es ziemlich viele negative... Fakten beinhaltet.“ (SA07 S. 1, Z. 16f.)

Die fünf Arten der Teildelegation wurden bereits beschrieben (vgl. Abschnitt in 4.2.4.2). Sie werden zur besseren Übersicht nachfolgend tabellarisch zusammengefasst.

**Tab. 31:** Erklärungen und Ankerbeispiele zu verschiedenen Arten bzw. Ausmaßen der Verantwortungsdelegation (eigene Darstellung)

<b>Ausmaß der Delegation</b>	<b>Erklärung</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Volldellegation</b>	Verantwortung wird komplett an eine andere Instanz delegiert, z.B. NRO. Eigenleistung der Konsumentin / des Konsumenten nicht erforderlich.	„[...] es gibt [...] verschiedene Organisationen und [...] die Organisationen sollten sich zusammen tun [...]“ (JD 08 S. 5, Z. 164f.)
<b>Prozedurale Teildelegation</b>	Konsument/in muss das Problem melden, für die Bearbeitung sind Andere zuständig.	„Ich glaub, da muss man sich [...] 'ne größere Organisation angucken und sich denn mit denen irgendwie in Verbindung setzen.“ (KH12 S. 3, Z. 91f.)
<b>Inhaltliche Teildelegation</b>	Konsument/in muss die Aktivität anderer Instanzen mit eigenen Ressourcen unterstützen, sich aber inhaltlich nicht mit der Problematik auseinandersetzen und Lösungsansätze entwickeln, bewerten etc.	„Ich meine, man kann jetzt... sagen, äh, wenn's da Projekte gibt, da gibt's mit Sicherheit Projekte [...] Die dort... unten... [...] aktiv sind, aber ich sag mal so... man könnte da jetzt Geld spenden oder könnte irgendwas andres geben [...]“ (AD11 S. 8, Z.272ff.)
<b>Organisatorische Teildelegation</b>	Konsument/in muss sich beteiligen an Aktivitäten, die andere geplant und organisiert haben.	„Zu Protesten gegen die Schließung von der Fabrik gehen.“ (JD08 S. 6, Z. 193)
<b>Zeitliche oder thematische Teildelegation</b>	Konsument/in muss selbst einen Zusammenschluss / eine Organisation gründen und andere Konsument(inn)en suchen, die mitmachen.	„[...] man könnte [...] als Erstes halt sich Leute suchen, mit denen man zum Beispiel 'ne Organisation gründet oder vielleicht och sogar 'ne Partei oder so [...]. Sich dann 'n ordentliches Programm dazu überlegen, öhm wie man wirklich halt dort die Situation verbessern kann...“ (SL10 S. 7, Z. 215ff.)

<b>Nicht-delegation</b>	<p>Konsument/in soll die als negativ bewerteten Umstände ignorieren.</p> <p>Oder:</p> <p>Konsument/in versucht die wahrgenommenen Probleme selbst allein zu lösen.</p>	<p>„[...] klar, es sind schlechte Bedingungen, [...] aber da sollte man vielleicht nich‘ hingucken, zumal man es eh nich‘ ändern kann, es ist einfach so, das wird immer so bleiben, [...] da kann man einfach gar nix machen“ (AD11 S. 7, Z. 232ff.)</p> <p>„Da würd ich vielleicht, was weiß ich, ‘n Brief schreiben oder so“ (SW08 S. 16, Z. 511f.)</p> <p>Invers: „[...] von hier aus kann man ja jetzt nicht... extra deswegen dahin fliegen und sich um die Gorillas kümmern oder so“ (IH22 S. 6, Z. 199f.)</p>
-------------------------	--	---

Bezieht man nun die verschiedenen Typen aufeinander (vgl. zur empirischen Extraktion die Tabelle in Anhang C), so zeigt sich, dass ein jeweiliger Idealtyp des Informationsumgangs tendenziell zur Konstruktion bestimmter Entscheidungsrahmen und Delegationsformen neigt. „Überzeugte“ fordern meist die Anpassung des individuellen Konsums aufgrund einer über-persönlichen Entscheidung oder stellen die Entscheidung nur oberflächlich frei (pseudo-persönliche Entscheidung). Sie neigen weniger zur Volldelegation als zu verschiedenen Formen von Teildelegation in Kombination mit individueller Verantwortungsübernahme. Für „Informationssuchende“ kommen, ihrer noch nicht festgelegten Situation gemäß, alle drei Einordnungen des Entscheidungsrahmens und die verschiedenen Delegationstypen in Betracht. „Informationsvermeidende“ gehen tendenziell von einer über-persönlichen Entscheidung aus, allerdings ist diese nicht von den dargebotenen Impuls-Informationen zum Produktionsprozess geleitet. Die zugeschriebene Verantwortung für die globalen Probleme delegieren sie komplett oder zumindest umfangreich.

Für die Anwendung dieser Ergebnisse ist zu bedenken, dass die verschiedenen Idealtypen in der Realität hauptsächlich als Mischformen vorkommen, wobei die Mischungsverhältnisse nach Situation und Produktsektor schwanken können. Ein/e Konsument/in könnte also beim Kleidungskauf zu den „Überzeugten“ gehören, die eine Kaufentscheidung für ein Kleidungsstück nur für vertretbar halten, wenn es beispielsweise als Bio-Baumwoll-Produkt ausgewiesen ist und gleichzeitig bei elektronischen Geräten eher zu den „Informationsvermeidern“ gehören, die eine Entscheidung komplett unabhängig von den Nebenfolgen des Produktions- und Verwertungsprozesses treffen.<sup>127</sup> Wer sich, in persönlicher Verantwortungsannahme, mit Kampagnen für den Schutz bedrohter Tierarten im Regenwald einsetzt, kann trotzdem eine Verantwortung im Hinblick auf Menschenrechtsverletzungen vollständig delegieren. Wer lokale Produkte kauft, um den CO<sub>2</sub>-Ausstoß beim Transport gering zu halten, kann trotzdem eine Fernreise mit dem Flugzeug antreten. Zu bedenken ist dabei, dass

<sup>127</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang ein ansonsten nicht näher ausgewertetes Ergebnis der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Abschnitt 4.1.2.1, Zweites Setting): Im Seminar wurden Handys ganz selbstverständlich genutzt, Schokolade ohne Siegel für fairen Handel gegessen, andererseits aber Fleischkonsum entschieden abgelehnt.



„Menschen zwischen ihr Bewusstsein und ihre Handlungsoptionen Welten legen können und dass sie oft nicht das geringste Problem damit haben, die eklatantesten Widersprüche mühelos zu integrieren und im Alltag zu leben“ (Leggewie & Welzer 2010, S. 74).

In Anbetracht der verschiedenartigen Anforderungen, die sich an einen Menschen in einer differenzierten Gesellschaft stellen, wäre es auch nicht funktional, durchgängig kohärent mit der immer selben Moral zu handeln (Leggewie & Welzer 2010, S. 75). Was Leggewie und Welzer (2010, S. 81) auf die Kluft zwischen Wissen und Handeln beziehen, lässt sich entsprechend für die Urteilebene feststellen: Dem Urteilen liegt „keine universelle Rationalität zugrunde [...], sondern [...] immer partikuläre Rationalitäten“ (Leggewie & Welzer 2010, S. 81).

### 5.1.3 Das Dreifach-Paradoxon der DDD-Theorie

Die DDD-Theorie legt, wie bereits angesprochen, in ihrem Ergebnis ein dreifaches Paradoxon frei: das definitorische Paradoxon von Informationen als Ursache und Lösungsansatz nachhaltigkeitsdefinierter Konsumnebenfolgen, das delegatorische Paradoxon eines Verantwortungsmanagements à la carte als differenziert dosierte Askese und das Distinktionsparadoxon des Konsums von symbolischem Antikonsum, das sich ausdrückt in der Käuflichkeit symbolischen Gutmenschentums.

#### 5.1.3.1 *Das definitorische Paradoxon:*

##### *Mehr Informationen wollen, die die Lage erschweren*

Das definitorische Paradoxon besteht darin, dass viele Befragte Informationen eine große Bedeutung beimessen, obwohl sie ihnen im zu entscheidenden Fall praktisch nicht weiterhelfen. Sowohl „Informationssuchende“ als auch „Überzeugte“ streben an, sich selbst und andere mehr zu informieren. Sie definieren die Informationen zu den Produktionsbedingungen selbst dann als relevant für die Konsumententscheidung, wenn sich diese auch als von der einzelnen Konsumhandlung unabhängig konstruieren ließen. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass sie die Informationen kaum verarbeiten können oder wollen. Die zusätzlichen Informationen sind im Gegenteil der Anfang eines individuellen Problems, gegen das sie dann unter Einsatz von zeitlichen, finanziellen und/oder psychischen Ressourcen vorgehen müssen, denn die zusätzlich recherchierten Daten erzeugen zunächst und vorrangig ein schlechtes Gewissen, eine Empfindung, die für das Selbstbild schädlich ist und das Individuum psychisch belastet. Unabhängig davon, ob dieser psychische Zustand über andere Handlungen wieder abgebaut wird oder bestehen bleibt, ist für die einzelne Person damit Aufwand verbunden. Obwohl aber die Person diesen Aufwand ohne die Informationen nicht gehabt hätte, strebt sie nicht nur nach mehr Informationen, sondern sie sollte das aus Sicht der Interviewten im Sinn eines kategorischen Imperativs (nach Kant) auch tun. Ob sich darin eine Form von Unsicherheitsbewältigung, Suche nach Kohärenz oder ähnlichem zeigt, bleibt offen.

#### 5.1.3.2 *Das delegatorische Paradoxon des Verantwortungsmanagements:*

##### *Asketischer Genuss mit Straf-Privileg-Identität*

Indem Informationen zum Produktionsprozess dargeboten werden, wird den Konsument(inn)en vermittelt, dass diese für ihre Entscheidung relevant sein könnten, möglicherweise auch sollten oder müssten. Die Konsument(inn)en managen diese ihnen implizit zugeschriebene Gesamtverantwortung, indem sie unterschiedliche Teile daraus herausbrechen,

um sie auf verschiedene Tätigkeitsfelder zu verteilen, denen sie mehr oder weniger willkürlich tatsächliche oder vermeintliche Zuständigkeiten zuordnen und damit delegieren. Der eigene Anteil der einzelnen Person ist dabei das, was sie als Individuum selbst erfüllen muss. Dieser Eigenanteil, so vorhanden, schränkt in der Regel die Entscheidungsoptionen ein und wirkt als strafähnliche Konsequenz des Wissens um die Produktionsverhältnisse. Da die Folgen der Einzelhandlung im globalen Raum verschwindend gering sind, werden – mag der Anspruch auch anders gemeint sein – weniger die tatsächlichen Auswirkungen in den Blick genommen als die selbstgewählte Einschränkung, die ethisch begründet wird. Wenn eine Person sich beispielsweise entscheidet, nicht zu fliegen, fliegt der Linienflug trotzdem. Die Person kann maximal auf das „Opfer“ verweisen, das sie persönlich gebracht hat. Da sich dieser Verzicht in Relation zum persönlichen Optionsraum bestimmt, kann er relativ leicht erzeugt werden. Nötig ist dafür lediglich eine noch als realistisch kommunizierbare Handlungsoption, die als noch weniger nachhaltig betrachtet wird als die gewählte Option. Die strafähnliche Einschränkung lässt sich so als Askese zelebrieren, die eine Chance gibt, die eigene ethische Überlegenheit zu zeigen. Damit wird das Stück selbst übernommene Verantwortung zu einem Privileg, das den Privilegierten den subjektiven Nutzen der konstruierten Zugehörigkeit zu einer Gruppe vermeintlich besserer Menschen stiftet.

#### 5.1.3.3 *Das Distinktionsparadoxon: Konsumierbare Konsumskepsis*

Die Informationen zu den komplexen Nebenwirkungen von Gütern fordern, wie beschrieben wurde, eine moralische Bewertung heraus. Sie bilden damit eine Voraussetzung für das schlechte Gewissen bei den so Informierten und, als Folge dieses schlechten Gewissens, für den vordergründigen Wunsch nach nachhaltigem Handeln. Dieser Wunsch führt allerdings weniger zu wirkungsbezogen nachhaltigem Handeln als zu einer Bearbeitung der im Selbstbild als defizitär wahrgenommenen eigenen Unnachhaltigkeit. Das liefert einen Erklärungsansatz dafür, warum ein gewisses Überlegenheitsgefühl allein schon mit dem Wissen über die Unnachhaltigkeit des eigenen Lebensstils einhergeht. Passend dazu erklären Leggewie und Welzer (2010, S. 76ff. unter Bezug auf Erkenntnisse Festingers), dass moralische Bewertungen häufig weniger helfen, die Handlungen daran auszurichten als „dabei, Wissen und Handeln etwas besser in Übereinstimmung zu bringen und das schlechte Gewissen kleiner zu machen“ (Leggewie & Welzer 2010, S. 77).

Das obige Flug-Beispiel (vgl. dazu auch UK05 S. 20, Z. 840ff. und AW S. 1, Z. 35ff sowie S. 5, Z. 198ff.) lässt sich fortführen mit einem, das Leggewie und Welzer (2010, S. 77) geben: Die Person, die im Linienflug sitzt, aber – im Gegensatz zu den anderen Mitfliegenden – weiß, dass sie sich unnachhaltig verhält, ist ihrem Selbstbild nach den anderen bereits einen Schritt voraus. Sie kann sich, ein anderes Beispiel von Leggewie und Welzer (2010, S. 77) aufgreifend, „ein richtiges Bewusstsein beim falschen Handeln attestieren“. Darin liegt bereits der erste Schritt zu einer Bearbeitung der Unnachhaltigkeit im Selbstbild, obwohl dies an den Wirkungen nichts ändert.

Um die negativen Auswirkungen zu minimieren, könnten Menschen versuchen, weniger zu konsumieren, wie dies einige Befragte tatsächlich anregten. Im Ergebnis liegen solche Konsummuster zwar auch (und häufig in größerem Ausmaß) ungewollt bei Konsument(inn)en vor, die weniger Geld zur Verfügung haben und nicht ethisch bzw. von Nachhaltigkeitüberlegungen motiviert sind. Eine Fremdzuordnung zu dieser sozialen Gruppe wird

jedoch von den Nachhaltigkeitsbewegten nicht angestrebt, im Gegenteil: Die nachhaltigkeitsmotivierten Konsumententscheidungen werden stark distinktiv kommuniziert. Distinguierend wirken dabei spezifische Konsumvarianten, die als positiv deklarierte Handlungen helfen sollen, das Ziel der Nachhaltigkeit zu erreichen. Es werden also bestimmte Güter konsumiert, die das Ziel der Nachhaltigkeit nach Mainstream-Meinung unterstützen sollen und symbolisch von signifikanten Anderen als solche auch klar erkennbar sind.

## 5.2 Kompetenzen für das Urteilen über nachhaltigen Konsum

Als Teilbereich einer BNE steht Bildung für nachhaltigen Konsum vor der Aufgabe, fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten mit einer ethischen Fundierung zu verknüpfen (vgl. Halitzky 2008, S. 19). Welche Kriterien für eine solche ethische Fundierung gelten, wurde in Abschnitt 3.1.2 herausgearbeitet. Der pädagogische Auftrag zu einer Bildung für nachhaltigen Konsum kann nicht aus der Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problemfelds und dem Wunsch nach einer – wie auch immer gearteten – besseren Welt abgeleitet werden, sondern muss vorrangig auf den Bedürfnissen der Edukand(inn)en beruhen. Die Bedürfnisse und Ansprüche der Edukand(inn)en stehen jedoch in einem Spannungsfeld zu den ebenfalls berechtigten Ansprüchen der Gesellschaft, die darauf abzielen mögen, die Verhältnisse zu verbessern (de Haan et al. 2008, S. 121). Rein funktionalistische Konzepte, die Schüler/innen nahe bringen wollen, wie sie sich in bestimmten Situationen zu verhalten haben, um ihre gesellschaftlichen Aufgaben zu erfüllen, sind aus dieser Perspektive kritisch zu betrachten, weil sie die Seite individueller Entfaltungsansprüche vernachlässigen.

Lehrende agieren in einem der Erziehungssituation entsprechenden asymmetrischen Machtverhältnis, in das sie eigene Überzeugungen und Wertorientierungen einbringen. Thematisiert wurde vor allem in Abschnitt 3.1.2.2, worauf zu achten ist, damit diese eigenen Überzeugungen und Wertorientierungen nicht indoktrinierend wirken (egal, ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt). Basierend auf Schluß (2002, 2007b), ließen sich einige Kriterien festhalten, an denen eine nicht-indoktrinierende BNK gemessen werden können sollte:

- Zieltransparenz,
- eine kontroverse Aufbereitung strittiger Themen,
- die Thematisierung des Unterschieds zwischen Sache und mentalem Abbild der Sache,
- der Verzicht auf normative Bildungsideale,
- die Trennung von beschreibenden und interpretierenden Aussagen und
- die Einsicht, dass ein bestimmtes Wissen nicht zu einer bestimmten Haltung führen muss.

Anhand dieser Kriterien entsprechen Konzeptionen, die versuchen, gezielt Einfluss auf das Handeln von Edukand(inn)en zu nehmen, damit z.B. deren Konsummuster dem entspricht, was Lehrende für nachhaltig halten, nicht dem Ziel einer indoktrinationsvermeidenden BNK. Auch wenn dieser Einfluss auf die Handlungsebene nötig oder wünschenswert erscheinen mag, um Lösungswege zu verfolgen, die derzeit im gesellschaftlichen Diskurs favorisiert werden, legitimiert dies keine pädagogischen Eingriffe, die nicht von der Ermächtigung des Subjekts ausgehen. Bisherige Aktivitäten im Bereich einer BNK zeigten sich häufig, wenn wohl auch mit den besten Absichten, nicht den oben genannten Kriterien entsprechend (vgl. Abschnitt 3.1.4).

Um das aus politischer Willensbildung entstandene Konzept BNE (und mit ihm BNK) (vgl. Abschnitt 3.1.1.1) auf einer originär didaktischen Basis zu verorten, erweist sich Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik als passend (vgl. Abschnitt 3.1.3). Bildung für nachhaltige Entwicklung lässt sich anhand dessen in einem weiteren Sinn als Allgemeinbildung verstehen, die befähigen soll, sich offen den Herausforderungen zu stellen, die die Zukunft bringt, und diese zu meistern. Als Allgemeinbildung müsste sie allerdings zusätzlich zu den eher funktionalistisch ausgerichteten Teilen, die von gegenwärtigen und vermuteten zukünftigen Herausforderungen ausgehen, auch die Entfaltung des Individuums einbeziehen und alle menschlichen Fähigkeitsbereiche umfassen. Das erscheint durchaus realisierbar, denn die Ausrichtung Klafkis auf Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, die anhand von sogenannten epochaltypischen Schlüsselproblemen entwickelt werden sollen, ist anschlussfähig an die Konzepte einer BNE im engeren Sinn (vgl. Abschnitte 3.1.1.2 und 3.1.3).

Auch zum Spannungsfeld zwischen Indoktrinationsvermeidung und Wertorientierung bietet Klafki passende Anregungen. Er sieht nicht vor, Schüler(inne)n bestimmte Lösungsvorschläge zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen als richtig zu präsentieren, sondern strebt an, dass die Schüler/innen erkennen, dass verschiedene Lösungsvorschläge aus verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Interessen, Werten und Überzeugungen vertreten werden (vgl. Klafki 2007, S. 61). Die Frage danach, ob die Prinzipien, die zur Problemlösung herangezogen wurden, „für alle potentiell Betroffenen verallgemeinert werden“ (Klafki 2007, S. 61) könnten, soll helfen, die unterschiedlichen Lösungsvorschläge zu bewerten. Dies beugt einer ethischen Beliebigkeit vor, ist transparent und hilft Schüler/innen dabei, Lösungsvorschläge anhand dieses Kriteriums zu bewerten, die nicht im Unterricht erarbeitet wurden. Dass sich die Lernenden auch dafür entscheiden können, einen Lösungsvorschlag zu vertreten, der diesem Kriterium nicht umfassend standhält, lässt sich ihrem Recht auf Selbstbestimmung zurechnen.

Zentrales Ziel einer BNK sollte aufgrund dieser Überlegungen eine Urteilsfähigkeit über nachhaltigen Konsum sein. Konzepte der Nachhaltigkeit und nachhaltigen Entwicklung, wie auch der mit gerechtigkeitssensitiven Nachhaltigkeitskonzepten in Verbindung gebrachten intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit sind sehr unterschiedlich (vgl. Abschnitt 2.1) und können somit nicht zu eindeutigen normativen Implikationen auf den Konsumbereich führen (vgl. Abschnitt 2.4). Nachhaltiger Konsum zeigt sich damit als kontroverses Thema, das unterrichtlich ebenso kontrovers aufzubereiten ist (gemäß Beutelsbacher Konsens, vgl. Abschnitt 3.1.1.4). Auch dies führt dazu, dass die Handlungsebene als Zielebene für BNK nicht geeignet ist, da keine Einigkeit darüber bestehen kann, welche Handlungsweisen als „nachhaltiger Konsum“ zu klassifizieren sind, obwohl bisherige Aktivitäten im Bereich BNK häufig einen wesentlich stärkeren Fokus auf die Handlungsebene des Konsums als auf die Ebene des eigenständigen Urteilens zeigen (vgl. Abschnitt 3.1.4).

Das Urteilen über nachhaltigen Konsum kann als Kompetenz im Sinne einer komplexen Leistungsdisposition verstanden werden, die an bestimmten Anforderungssituationen ausgerichtet ist (vgl. Abschnitt 3.3.1). Aspekte einer solchen Kompetenz finden sich in verschiedenen BNE- und auch fachbezogenen Kompetenzmodellen (vgl. Abschnitt 3.3.2), ohne dass diese jedoch auf alle Herausforderungen solche nachhaltiger Konsumurteile eingehen würden, die literaturbasiert abgeleitet wurden (vgl. Abschnitt 3.2). Da außerdem viele der Konzepte empirisch mangelhaft fundiert sind und die unterschiedlichen Ziele

und Zwecke bei der Modellentwicklung dazu führen, dass sie sich nur in Ansätzen sinnvoll aufeinander beziehen lassen (vgl. Abschnitt 3.3.3), wurde eine eigene empirische Untersuchung durchgeführt (vgl. Abschnitt 4).

Aus den Ergebnissen dieser empirischen Untersuchung (vgl. Abschnitt 4.2) und der hermeneutisch geprägten Vorarbeit aus Abschnitt 3 lässt sich ableiten, welche Fähigkeiten Jugendliche benötigen, um über nachhaltigen Konsum urteilen zu können. Im Ableitungsprozess wurden die Paradoxa daraufhin analysiert, welche Schwächen bzw. Defizite sich darin zeigen. Als Maßstab dafür, was als Schwäche oder Defizit gedeutet wird, dienten die Anforderungen und Kriterien für eine BNK, wie sie in Abschnitt 3 herausgearbeitet und zu Beginn dieses Abschnitts zusammenfassend umrissen wurden. Die Diskrepanzen zwischen dem angestrebten Soll-Zustand (aus den Anforderungen an eine BNK) und dem ermittelten Ist-Zustand (aus den Paradoxa) wurden anhand der diagnostizierten Muster von Urteilen zu nachhaltigem Konsum (vgl. Abschnitt 5.1) daraufhin überprüft, welche zugrundeliegenden Fähigkeiten den unterschiedlichen Typen gemeinsam sein könnten. Da der Ist- mit einem anzustrebenden Sollstand verglichen wurde, flossen in die abgeleiteten Fähigkeiten normative Aspekte ein, denn was als anzustrebend gilt, lässt sich nicht allein empirisch begründen.

Die ermittelten Fähigkeiten werden hier zu drei Kompetenzen zusammengefasst und näher beleuchtet. Sie sind grundsätzlich bereichsspezifisch (bezogen auf nachhaltigen Konsum) zu verstehen, auch wenn das nicht explizit so eingeschränkt oder wiederholt wird. Kognitive und nicht-kognitive Komponenten werden nicht getrennt, der Fokus liegt allerdings auf kognitiven Fähigkeiten. Die Dreiteilung erhebt nicht den Anspruch, dass die Fähigkeiten, die in den jeweiligen Kompetenzen zusammengefasst sind, sich bei Messungen auf einen gemeinsamen Faktor zurückführen ließen, sondern soll nur die Zusammenhänge verdeutlichen, an denen man sich bei Unterrichtsaktivitäten zu nachhaltigem Konsum orientieren kann.

Urteilskompetenz in Fragen nachhaltigen Konsums setzt sich dementsprechend zusammen aus Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz. Die Vernetzungskompetenz beschreibt Prozesse des Wissenserwerbs und der Informationsverarbeitung, insbesondere bei hoher Komplexität in Dörners Sinn (Dörner 2009, S. 60). Besteht eine mentale Konstruktion des Sachverhalts, hilft die Positionierungskompetenz, die Situation systematisch zu bewerten bzw. bereits vorgenommene Bewertungen zu hinterfragen. Zur Navigationskompetenz zählt es schließlich, sich zielgerichtete Handlungsmöglichkeiten zu überlegen, sie auf ihre Erfolgsaussichten und Risiken zu prüfen und in der Lage zu sein, die favorisierte Handlungsoption anderen gegenüber argumentativ zu vertreten.

### **5.2.1 Vernetzungskompetenz**

Die Vernetzungskompetenz basiert auf einer konstruktivistischen Vorstellung von Wissenserwerb (vgl. Abschnitt 1.1). Sie umfasst die Fähigkeiten, die notwendig sind, um eine mentale Konstruktion zu einem Sachverhalt anzufertigen und sie als Momentaufnahme wahrzunehmen, die auf Basis neuer Informationen abgewandelt werden kann. Zu diesen Fähigkeiten zählt als wichtiger Aspekt auch grundlegendes Wissen, da es den Aufwand an zusätzlicher Recherche verringert, sie gleichzeitig überhaupt erst sinnvoll ermöglicht und zudem die Basis darstellt, um neue Informationen einzuordnen.

Urteilende (und somit auch Lernende) müssen das vorhandene Wissen durch zusätzliche Informationen ergänzen können, die gezielt zu recherchieren sind. Um zu einem eigenständigen Urteil fähig zu werden, sollten sie sachliche von wertenden Aussagen unterscheiden und wahrnehmen lernen, dass Zusammenhänge sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich darstellen. Die gewonnenen Informationen müssen verarbeitet werden, wozu sie sowohl zum Vorwissen als auch untereinander in Beziehung zu setzen sind. Dafür scheint es erforderlich zu sein, die Komplexität gezielt und bewusst zu reduzieren, statt Informationen unkontrolliert auszublenden und verfälschend umzuinterpretieren. Zusätzlich müssen Lücken, die wegen nicht verfügbarer Informationen bestehen bleiben, mit eigenen Vermutungen gefüllt werden, was die Unsicherheit über das Ergebnis verstärken kann. Trotzdem müssen all diese kognitiven Verarbeitungsprozesse auch ausgeführt werden können, wenn Widersprüche auftreten. Dafür kann es hilfreich sein zu wissen, was einem im Umgang mit widersprüchlichen und unsicheren Sachverhalten schwer fällt und wie diese Schwierigkeiten am besten auszugleichen sind. Zur Vernetzungskompetenz zählt darüber hinaus ein Bewusstsein dafür, dass die eigene Weltwahrnehmung eine veränderliche Konstruktion ist. Im Folgenden wird auf die einzelnen Fähigkeiten näher eingegangen.

Ein solides Vorwissen im relevanten Bereich kann beim Umgang mit komplexen Zusammenhängen helfen, da Komplexität als subjektive Größe zu verstehen ist, die davon abhängt, welche mentalen Konstruktionen einer Person zur Verfügung stehen, um die einzelnen Elemente zu Gestalten zusammenzufassen (und so die Komplexität zu reduzieren) (vgl. Dörner 2009, S. 61f.). Bestimmte Wissensbestände sind notwendig als Basis, um die neuen Informationen einordnen zu können. Sie umfassend aufzuführen ist an dieser Stelle nicht möglich, jedoch werden anhand der empirischen Daten einige Beispiele für Aspekte benannt, die dazugehören könnten, bei den befragten Jugendlichen jedoch nicht durchgängig vorlagen.

Zum einen gehören dazu Kenntnisse über ökonomische und politische Zusammenhänge: Über einfache Marktmechanismen des Musters „wo keine Nachfrage ist, wird das Angebot eingestellt“ hinaus benötigen die Jugendlichen differenziertere Kenntnisse darüber, wie Konsum- und Produktionsmuster aufeinander einwirken, um beurteilen zu können, wie aus ihrer Sicht mit einer Verantwortungszuschreibung im Hinblick auf nachhaltigen Konsum umzugehen ist. Die Kenntnis einiger exemplarischer Produktionsabläufe und Lebenszyklen von Gütern könnte außerdem verdeutlichen, wie viele verschiedene Firmen daran beteiligt sind, ein alltägliches Konsumgut zur Verfügung zu stellen, von der Rohstoffgewinnung über die Verarbeitung, die Logistik, den Verkauf und die Nutzung bis zur Verwertung (vgl. Abschnitt 3.2.1.2).

Wenn daraus ein gedankliches Modell entsteht, aus dem heraus sich Vermutungen über die verschiedenen Schritte und Abhängigkeiten bei anderen Produkten anstellen lassen, könnte dies helfen, nach entsprechenden Informationen zu Zusammenhängen bei diesen anderen Produkten überhaupt erst zu suchen und so in der Lage zu sein, sie passender zu konstruieren. In den Interviews zeigten sich die Befragten teils nicht fähig, entsprechende Informationen aufzunehmen und tendierten dazu, den Prozess so stark zu simplifizieren, dass sie zu Fehlschlüssen kamen (vgl. Abschnitt 4.2.3).

Differenziertere Kenntnisse über Marktgeschehen sind auch nötig, um zu verstehen, innerhalb welcher Strukturen Unternehmen agieren, statt sie z.B. unreflektiert als Feindbild

zu konstruieren (vgl. Abschnitt 4.2.4.1). Eine latent merkliche, diffuse Kritik an der marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnung (Kapitalismuskritik), der aber keine konstruktive Alternative entgegengestellt wird (vgl. Abschnitt 4.2.4.1), verweist außerdem auf notwendige und fehlende Kenntnisse über das Wirtschaftssystem. In den REVIS-Bildungsstandards aus dem Bereich der Verbraucherbildung heißt es dazu schlicht, die Schüler/innen sollen „Marktmechanismen und Wirtschaftssystem verstehen und reflektieren können“ (Heseker et al. 2005, S. 27). Ähnlich, aber etwas ausführlicher wird dies z.B. auch in Standard C 2.1 der ökonomischen Allgemeinbildung für den mittleren Bildungsabschluss formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler [...] beschreiben Leitideen, Teilordnungen und Systemkomponenten der Sozialen Marktwirtschaft und unterscheiden diese von anderen Wirtschaftsordnungen.“ (Seeber et al. 2012, S. 109)

Zwar mutet die Anforderung des Beschreibens, wie in Abschnitt 3.3.2.2 kritisiert, eher prüfungsnah-akademisch an, doch die Kenntnis der genannten Inhalte erscheint passend für den Bereich des Urteilens über nachhaltigen Konsum. Gut verknüpfbar damit ist das Wissen über „staatliche[n] Eingriffsmöglichkeiten auf wirtschaftliche Abläufe“ (Standard C3.1 in Seeber et al. 2012, S. 109), das im Schnittpunkt von ökonomischer und politischer Bildung liegt. Auf diesen Kenntnissen zu Wirtschaftsordnung und staatlichen Eingriffen aufbauend, kann das Spannungsfeld von Konsumfreiheit und Nachhaltigkeit erarbeitet werden, ein Spannungsfeld, das wesentlich ist für ein Urteilen über nachhaltigen Konsum, denn es taucht von Produktsektoren unabhängig auf und spiegelt einen Zielkonflikt auf Ordnungsebene wider.

Die bewusste Beschäftigung mit den möglichen Widersprüchen und einander ausschließenden Anforderungen hilft, das gefühlsmäßige Verständnis einer Konsumententscheidung als persönliche Angelegenheit (vgl. Abschnitt 3.2.1.1) kritisch zu reflektieren. Auf Haushaltsebene müssen die Jugendlichen den dilemmatischen Charakter von Konsumententscheidungen erkennen, bei dem wegen des begrenzten Budgets eines Haushalts eine Entscheidung, Mittel für etwas auszugeben, gleichzeitig die Entscheidung ist, die Mittel für etwas anderes nicht auszugeben (vgl. de Haan et al. 2008, S. 127). Diese Restriktion schienen die jugendlichen Befragten vielfach nicht zu berücksichtigen (vgl. Abschnitt 4.2.4.3 „Sich gutes Gewissen kaufen“), obwohl sie hohe lebenspraktische Relevanz hat.

Zu erwerben und zu integrieren sind außerdem Kenntnisse über Entscheidungen. Hier bestehen Anknüpfungspunkte zur Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ von Eggert und Bögeholz (2006, S. 190), zu der auch Wissen über Entscheidungsstrategien gehören. Verschiedene Arten von Entscheidungen im Sinne von verschiedenen Bewertungsrahmen/-ebenen zu kennen, kann helfen, sich weniger irritieren zu lassen von den unterschiedlichen intuitiven Urteilen zum gleichen Entscheidungsgegenstand, eine Anforderung, wie sie sich in den Interviews an der „nur eigentlich moralischen Entscheidung“ gezeigt hat (vgl. Abschnitt 4.2.2).

Erst diese Kenntnisse zu wirtschaftlichen Abläufen, Systemzusammenhängen und Zielkonflikten ermöglichen es, die Chancen, Grenzen und Risiken eigener Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen realistisch einzuschätzen. Diese wirklichkeitsnahe Selbsteinschätzung erscheint sowohl nötig, um Lösungsstrategien bzw. Handlungsmöglichkeiten zu konzipieren als auch, um (Teile einer) Verantwortung für nachhaltigen Konsum zielgerichtet delegieren zu können (vgl. Abschnitt 4.2.4.1, 4.2.4.2).

Da die konkrete Faktenlage sich von Fall zu Fall unterscheidet und auch die Zusammenhänge und Strukturen sich wandeln, ist Vorwissen allein allerdings nicht ausreichend. Jugendliche müssen lernen, zusätzlich sowohl neue Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten, als auch mit Informationslücken und Widersprüchen umzugehen.

Dass Jugendliche in der Lage sein müssen, sich aktiv neue Informationen zu beschaffen, wird nicht nur von den Befragten im ‚Informier-dich-Appell‘ formuliert (vgl. Abschnitt 4.2.2.3), sondern hat auch seine Berechtigung für notwendige Vernetzungsprozesse. Da Informationen zu nachhaltigem Konsum häufig nicht sachlich-neutral sind und oft auch nicht transparent wird, welchen Hintergrund und welche Motivation die Sender/innen der Information haben (vgl. Abschnitt 3.2.1.2), ist es wichtig, dass die Jugendlichen die Perspektivität von Informationen wahrnehmen.

Um ein möglichst ausgewogenes Bild des Sachverhalts zu erhalten, sollten sie dabei gezielt nach Informationen aus verschiedenen Perspektiven suchen, also z.B. Gegenpositionen recherchieren, um sich mit Argumenten mehrerer Seiten auseinandersetzen zu können. Dafür ist es auch wichtig, dass sie zwischen sachlichen und wertenden Aussagen unterscheiden können. Dies ist vergleichbar mit der Anforderung, „in politischen Aussagen Beschreibungen von Erklärungen und legitimierenden Begründungen unterscheiden zu können“, die die GPJE (2004, S. 22) als Teil politischer Urteilsfähigkeit stellt, und mit dem Unterscheiden zwischen faktischen und ethischen Aussagen als Teil des Bereichs „Kennen und Verstehen von Werten und Normen“ im Göttinger Modell der Bewertungskompetenz (Eggert & Bögeholz 2006, S. 190).

Auffallend waren die Schwierigkeiten der Befragten bei der Informationsverarbeitung (vgl. Abschnitt 4.2.3.2). Vielfach ist dafür die mentale Rekonstruktion komplexer Systeme nötig, bei denen die einzelnen Elemente auf verschiedene Art miteinander verbunden sind. Die unterschiedlichen, vierteiligen Informationen müssen aufeinander bezogen und integriert betrachtet werden, um daraus Schlüsse ziehen zu können. In diesem Prozess ist es erforderlich, die Komplexität zu reduzieren, wie es z.B. Personen mit einem höheren Superzeichenvorrat gelingt, wenn sie einzelne Elemente zu Gestalten zusammenfassen (vgl. Dörner 2009, S. 61f. und Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit). Das unkontrollierte Ausblenden von Informationen, das bei den Befragten beobachtet werden konnte (vgl. Abschnitt 4.2.3.2), ist dafür eher dysfunktional. Um eine solche Flucht in simplifizierende Ignoranz zu verhindern, sollten Jugendliche lernen, Komplexität bewusst und gezielt zu reduzieren. Da das Ausblenden häufig Aspekte zu betreffen scheint, die mit den bisherigen Konzepten schwer in Einklang zu bringen sind, könnte ein Ansatz darin bestehen, auf diese Widerspruch hervorruhenden Details, Momente, Perspektiven und Modellierungen von Realität besonders zu achten. Als Punkte, die die eigenen Konstruktionen in Frage stellen, liefern gerade sie nützliche Hinweise auf Bereiche der Konstruktion, die möglicherweise nicht tragfähig sind.

Dort, wo sich zuverlässige Informationen nicht beschaffen lassen, müssen die Jugendlichen die Unsicherheiten und Widersprüche aushalten lernen, die eine solche Situation mit sich bringt (vgl. Abschnitt 4.2.3.1). Müller-Christ fasst diese Anforderung in seiner Dilemmakompetenz unter dem Begriff der Ambiguitätstoleranz zusammen „als Fähigkeit, Informationsverarbeitungsprozesse mit widersprüchlichen Informationen gestalten zu können“ (de Haan et al. 2008, S. 137). Dabei geht es vor allem darum, die weiteren Informationsaufnahme-, Informationsverarbeitungs- und -speicherungsprozesse erfolgreich durchzuführen (vgl. Müller-Christ 2010, S. 296). Informationslücken lassen sich, wie bei



den Befragten zu beobachten, durch eigene Annahmen ergänzen (vgl. Abschnitte 4.2.3.2 und 4.2.3.3). Allerdings stellen diese Annahmen mögliche Fehlerquellen dar, weshalb sie bewusst als Vermutungen wahrgenommen werden müssen, um das damit verbundene Risiko berücksichtigen zu können. Die Jugendlichen sollten daher in der Lage sein, die ihnen vorliegenden Informationen gezielt durch eigene Annahmen zu ergänzen, ohne zu vergessen, dass sie selbst diese Annahmen erst eingebracht haben.

Es zeigte sich auch, dass die Befragten häufig nicht bereit waren, ihre einmal vorgenommene Konstruktion eines Sachverhalts zu hinterfragen. Sie griffen auf vorgeschürte Wissens- und Meinungspakete zurück und vermieden so, sich über den konkreten Fall Gedanken machen zu müssen (vgl. Abschnitt 4.2.3.3). Gegebene Informationen ergänzten sie durch eigene Annahmen, die sie, nachdem sie einmal geäußert waren, nicht mehr hinterfragten (vgl. Abschnitt 4.2.3.2) und so auch nicht als mögliche Fehlerquelle erkennen konnten, wie sie z.B. unzulässigen Übersimplifizierungen innewohnen (vgl. Abschnitt 4.2.3.3). Dem entgegensetzen wäre die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung konsequent als Konstruktion zu verstehen, als die bestmögliche Konstruktionsleistung zu einem Zeitpunkt, die aber selbst gemacht und veränderlich ist, wenn sie sich als nicht mehr tauglich erweist. Ein soches Verständnis könnte auch zu Toleranz gegenüber anderen Standpunkten führen, denn Informationen verlieren damit ihren absoluten Wahrheitsanspruch und den Missionsauftrag, den die Befragten teils kommunizieren (vgl. Abschnitt 4.2.4.3). Davon zu unterscheiden ist die Fähigkeit, eigene Überzeugung im Bewusstsein von deren Fehlbarkeit anderen gegenüber argumentativ zu vertreten, auf die in Abschnitt 5.2.3 eingegangen wird.

Unverzichtbar als Teil der Vernetzungskompetenz ist es außerdem, die eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit Komplexität zu kennen und bewältigen zu können. Insbesondere das individuelle Bedürfnis nach gedanklicher Sicherheit und Orientierung ist herausgefordert, wenn es um unsichere Informationen und Zusammenhänge, aber auch um den flexiblen Umgang mit eigenen Konstruktionen geht (vgl. Abschnitt 4.2.4.3).

Bei der Vernetzungskompetenz zeigen sich also Lernen, Denken und der (auch nicht-kognitive) Umgang mit Komplexität als zentral. Zusammenfassend kann sie anhand folgender Fähigkeiten charakterisiert werden:

**Die Schüler/innen müssen in der Lage sein, komplexe Informationen zu zweckmäßigen mentalen Konstruktionen zu vernetzen.**

Dies umfasst, dass sie

- über grundlegendes Wissen verfügen und
- ihre eigene Weltwahrnehmung als veränderliche Konstruktion auffassen, sowie dass sie in der Lage sind,
- gezielt Informationen zu recherchieren, dabei die Perspektive des Senders zu beachten und sachliche von wertenden Aussagen zu trennen,
- fehlende Informationen bewusst durch eigene Vermutungen zu ergänzen,
- verschiedene, auch widersprüchliche, Informationen zueinander und zum Vorwissen in Beziehung zu setzen und die damit verbundenen kognitiven Dissonanzen zu ertragen.

## 5.2.2 Positionierungskompetenz

Die Positionierungskompetenz ergänzt die Vernetzungskompetenz und betrifft Aspekte, in denen die urteilende Person sich wertend zum Sachverhalt positioniert, aber noch keine

Gestaltungsvorschläge macht. Eine möglicherweise schon ad hoc vorgenommene Initialbewertung wird der Komplexität der Zusammenhänge kaum gerecht und muss daher reflektiert werden. Dies ist selbst dann notwendig, wenn die Bewertung danach unverändert bleibt, weil sich nur so das Ergebnis fundiert argumentativ vertreten lässt. Um die Bewertung gezielt hinterfragen zu können, ist es sinnvoll, Werte einschließlich der aus ihnen abgeleiteten Rechte und Ansprüche anderer Lebewesen bereits im Vorfeld reflektiert zu haben. Auch die Reflexion eigener Vorurteile ist sinnvoll, um eine bessere Chance zu haben, solche Vorurteile im eigenen Bewertungsprozess erkennen und ggf. die Bewertung ändern zu können. Die eigene Position im Positionierungsprozess sollten die Schüler/innen gezielt durch Gegenpositionen in Frage stellen lernen, um sie verändern zu können, falls andere Argumente überzeugender scheinen.

Entscheidungen über nachhaltigen Konsum umfassen verschiedene Bewertungsebenen (vgl. Abschnitte 3.2.1 und 4.2.2). Im Sinne einer ökonomischen Kompetenz mag es darum gehen „Entscheidungssituationen i[m] Haushalt [...] unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten [zu] analysieren“ (DeGöB 2004, S. 8) oder

„Konsum-[...]entscheidungen [zu] treffen [...] mit Blick auf eigene Bedürfnisse, rechtliche Rahmenbedingungen und auf sie einwirkende Einflüsse [...] – unter Abwägung von Gegenwarts- und Zukunftsinteressen“ (DeGöB 2004, S. 8).

Für nachhaltigen Konsum wird der damit zusammenhängende kognitive Kontext ergänzt und teils überlagert von einer ethischen Bewertung, wobei die Jugendlichen entscheiden müssen, inwieweit sie einer ethischen Komponente in ihrem Bewertungsprozess Raum geben wollen. Ethische Bedenken können z.B. in Form eines schlechten Gewissens individuelle Kosten darstellen (vgl. Abschnitt 4.2.2). Urteilende können aber auch versuchen, über eine erweiterte Kosten-Nutzen-Analyse nicht nur die Vor- und Nachteile in Bezug auf die eigene Person / den eigenen Haushalt zu betrachten, sondern darüber hinaus die Situationen anderer Lebewesen (und der von ihnen benötigten Dinge) einzubeziehen.

Eine erste, eher intuitive Bewertung findet meist schon während der Phase der Informationsverarbeitung statt, jedenfalls waren die Bewertungs- und Informationsverarbeitungsvorgänge bei den Interviewfällen nicht klar voneinander zu trennen. Da die erste Bewertung häufig eher unreflektiert stattzufinden scheint, ist es wichtig, dass die Jugendlichen sie hinterfragen, analysieren und präzisieren/revidieren können. Dies könnte auch helfen, eine zuspitzende Identifikation von Gut und Böse (vgl. Abschnitt 4.2.3.3) zu vermeiden bzw. abzumildern sowie Abstufungen zwischen den absoluten Polen eher wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

Um gezielt bewerten zu können, müssen Jugendliche außerdem Rechte und Ansprüche verschiedener Lebewesen als Maßstab und Richtschnur kennen. Da sich in den Interviews gezeigt hat, dass Menschen häufig Vorwissen und Vorurteile nutzen, um den kognitiven Aufwand mit dem konkreten Fall zu verringern (vgl. Abschnitt 4.2.3.3), sollten sich Lernende bewusst und in Ruhe (mit weniger Zeitdruck als in der konkreten Konsumurteilssituation) damit auseinandersetzen, welche Priorität sie persönlich im Konfliktfall welchen Rechten und Ansprüchen einräumen. Ein solches Auseinandersetzen tangiert auch den Umgang mit Fremdheit, denn über die Wünsche unbekannter Menschen lässt sich nur spekulieren, was bei den Befragten ebenfalls zum Rückgriff auf Vorwissen und Vorurteile führte, die als Vermutungen die Informationslücken füllten.

Wie bei der Vernetzungskompetenz erwähnt, gilt auch hier, dass die Vermutungen als solche wahrgenommen und anhand neuer Informationen veränderlich bleiben müssen. Darüber hinaus sollten sich die Jugendlichen damit auseinandersetzen, welche Wünsche sie bei anderen Menschen als (nicht) legitim ansehen. So eine Frage erweist sich als wichtig, da in den Interviews teilweise einer Person(engruppe) der Wunsch nach einem Zweithandy als legitim zugestanden, einer anderen jedoch mit wenig schlüssiger Begründung jeglicher Bedarf daran abgesprochen wurde (vgl. Abschnitt 4.2.4.1). Analog betrifft dies den umgekehrten Fall, bei dem etwas als erstrebenswert oder gar notwendig für andere Menschen erachtet wird, ohne dass Informationen dazu vorlägen, wie diese Menschen das selbst beurteilen. Mitleidsvolle Hilfstendenzen, die auf solchen Zuschreibungen aufbauen, haben dann zumindest implizit hierarchisierenden Charakter (vgl. Abschnitt 4.2.4.1), den sich Jugendliche bewusst machen sollten.

Beim Bewerten schließlich gilt es, den Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und die eigene Position gezielt durch Gegenpositionen in Frage stellen zu können, um sie anzupassen, falls ein Argument überzeugt. Auch auf diese Weise soll die Bedeutung von (potenziell inadäquatem) Vorwissen und vor allem von Vorurteilen (vgl. Abschnitt 4.2.3.3) verringert werden. Diese Fähigkeit findet sich in ähnlicher Weise sowohl als „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“ bei Klafki (2007, S. 63) als auch in der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei Reitschert und Höhle (2007, S. 127) oder Hostenbach et al. (2011, S. 276). Es kommt darauf an, die Jugendlichen begründet ihre eigene Position finden zu lassen, ohne ihnen dabei jedoch Wertorientierung per se zu verweigern. Klafkis Maßstab der Verallgemeinerbarkeit der zugrundeliegenden Prinzipien (vgl. Klafki 2007, S. 61) kann – wie bereits in Abschnitt 3.1.3 und 3.4 angesprochen – helfen, nicht beliebige Positionen als gleichwertig anerkennen zu müssen, und sie kann den Urteilenden selbst als Richtschur dienen, um eigenständig verschiedene Positionen einzuschätzen.

Bei der Positionierungskompetenz steht also im Mittelpunkt, sich selbst zum Sachverhalt in Beziehung zu setzen, dabei eigene Werte bzw. daraus abgeleitete Bewertungskriterien auf den Sachverhalt anzuwenden sowie eigene Positionen zu hinterfragen. Zusammenfassend kann sie anhand folgender Fähigkeiten charakterisiert werden:

**Die Schüler/innen müssen in der Lage sein, sich reflektiert und begründet zu Sachverhalten zu positionieren.**

Dies umfasst, dass sie

- ihre eigenen Werte einschließlich der Rechte und Ansprüche verschiedener Lebewesen (zumindest in Ansätzen) kennen, ebenso wie
- einige eigene Vorurteile, und ihre Position daraufhin überprüfen können.

Sie sollten in der Lage sein,

- spontane Werturteile zu hinterfragen,
- ihre eigene Position gezielt anhand von Gegenpositionen in Frage zu stellen und
- verschiedene Positionen auf ein allgemeines ethisches Kriterium hin zu prüfen.

### 5.2.3 Navigationskompetenz

Die Navigationskompetenz erweitert die Positionierungskompetenz um eigene Gestaltungsvorschläge, die erdacht, deren Folgen antizipiert und die nach einer Auswahl gegenüber Anderen vertreten werden müssen. Dabei kommt es in Situationen nachhaltigen Konsums typischerweise zu Zielkonflikten, die über Trade-Offs zu lösen sind, d.h. es gilt

einerseits, nicht erreichte Ziele zu rechtfertigen, andererseits aber auch darum, eigene Überzeugungen im Positiven argumentativ zu vertreten.

Während in vielen schulischen Wahlsituationen die Alternativen bereits vorgegeben sind, zeigen sich reale Konsumsituationen in Hypersuffizienzgesellschaften weniger eingeschränkt. Die Jugendlichen müssen daher Handlungsoptionen selbst konstruieren können. Eine Form der Komplexitätsreduktion hat sich bei den Interviews in der Tendenz gezeigt, die zur Wahl stehenden Optionen von Anfang an einzuschränken (vgl. Abschnitt 4.2.3.3). Dies kann allerdings dazu führen, dass Dilemmata wahrgenommen werden, wo es sich eigentlich um Polylemmata handelt. Dabei werden nicht nur Teilaspekte einer Problematik bereits in einem frühen Stadium des Urteilsprozesses ausgeschlossen, sondern möglicherweise auch befriedigendere Lösungswege übersehen.

Wenn es nur zwei Handlungsoptionen zu geben scheint, sollten die Jugendlichen daher kritisch überprüfen, ob andere Möglichkeiten gezielt ausgeblendet oder eher übersehen wurden. Es geht, anschließend an Müller-Christ (in de Haan et al. 2008, S. 137), also nicht nur um den Umgang mit Dilemmata, der gelernt sein will, sondern auch darum, Dilemmata nicht (in unzulässig simplifizierender Komplexitätsreduktion) dort zu sehen, wo sie der Problemlösung nicht nützlich sind.

Für die in Betracht kommenden Handlungsoptionen sind außerdem die Chancen, Grenzen und Risiken realistisch abzuschätzen, sowohl um Verantwortung wahrnehmen, als auch, um sie sinnvoll delegieren zu können (vgl. Abschnitt 4.2.4.2). Dabei sollten Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen bedacht und in die Konsequenzen einbezogen werden, da Individuen in modernen Gesellschaften ihre verschiedenen gesellschaftlichen Rollen und deren unterschiedliche Ansprüche in ihrer Person zusammenführen müssen (vgl. Burzan, Lökenhoff, Schimank und Schöneck 2008, S. 24f.).

Im Fall von Zielkonflikten, die bei Urteilen über nachhaltigen Konsum häufig auftreten (vgl. Abschnitt 3.2.3), ist es nützlich, über Lösungsstrukturen für widersprüchliche Ziele zu verfügen, wie sie bei den Befragten nicht in strukturierter Form vorlagen (vgl. Abschnitt 4.2.4.3). Müller-Christ formuliert in diesem Sinn, man müsse „Bewältigungsformen von Dilemmata kennen“ (de Haan et al. 2008, S. 137).<sup>128</sup> Um mit Widersprüchen umzugehen, müssen Urteilende sich z.B. zu verschiedenen Trade-Offs entschließen, was an sich schon herausfordernd sein kann. So lassen sich Trade-Offs nur mit kompensatorischen Entscheidungsstrategien vornehmen, wie sie beispielsweise Eggert und Bögeholz (2006, S. 190) im Göttinger Modell der Bewertungskompetenz für notwendig halten (in ihrer Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“).

Allein das Vornehmen dieser Trade-Offs reicht jedoch nicht, die eigene Entscheidung muss auch gegenüber sich selbst und anderen Personen begründet vertreten werden können. Müller-Christ ist insofern zuzustimmen, wenn er als eine notwendige Fähigkeit zum Umgang mit Dilemmata formuliert, man müsse „Prozesse zur Legitimation von Trade-Offs gestalten können“ (de Haan et al. 2008, S. 137). Gerade in Konsumsituationen, in denen persönliche Wahlfreiheit besteht, zeigten sich die Befragten belastet davon, die eigenen Entscheidungen, bei denen nicht alle konfligierenden Ziele erreichbar sind, gegenüber anderen zu vertreten (vgl. Abschnitt 4.2.2.1).

<sup>128</sup> In Müller-Christ (2010, S. 256ff.) beschreibt er verschiedene „Formen der Widerspruchsbewältigung“, die dazu Ansatzpunkte liefern könnten.

Jedoch geht es nicht nur im Negativen darum, kommunizieren zu können, warum man welches Ziel gegenüber welchem anderen Ziel zurückgestellt hat, sondern auch im Positiven um die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen argumentativ zu vertreten. Klafki (2007, S. 63) fasst dies als „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“. Sie muss im Zusammenspiel mit „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“ und „Empathie“ auftreten, um nach Konsensen streben und Dissense respektvoll ertragen zu können (Klafki 2007, S. 63). Analog stellt hier die Fähigkeit, eigene Überzeugungen argumentativ zu vertreten, den Gegenpol dar zu der in Abschnitt 5.2.1 benannten Fähigkeit, die eigenen mentalen Konstruktionen als solche und damit als flexibel und veränderbar wahrzunehmen. Dies könnte missionarisch anmutenden Tendenzen (vgl. Abschnitt 4.2.4.3) entgegenwirken und von gegenseitiger Achtung geprägte, inhaltlich orientierte Diskussionen ermöglichen.

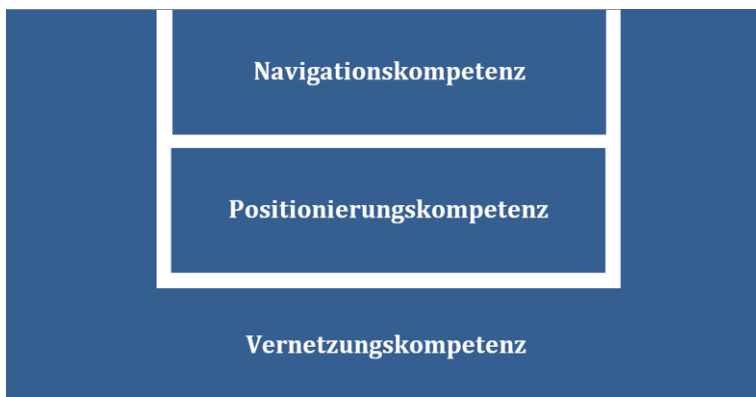
Navigationskompetenz erscheint damit geprägt von einer Entscheidungs- oder Auswahl-situation, deren Optionen erst zu entwickeln, dann auf ihre potenziellen Auswirkungen hin zu prüfen und letztlich gegenüber anderen zu vertreten sind. Zusammenfassend kann sie anhand folgender Fähigkeiten charakterisiert werden:

**Die Schüler/innen müssen in der Lage sein, sich zielgerichtet zu eigenen Urteilen zu navigieren und diese gegenüber anderen argumentativ darzulegen.**

Dies umfasst, dass sie fähig sind,

- Handlungsoptionen selbst zu konstruieren, ohne dabei ungewollt Dilemmata zu erzeugen,
- die Wirkungen verschiedener Handlungsoptionen auf sich selbst und andere zu antizipieren,
- mit Zielkonflikten, Widersprüchen und Dilemmata angemessen umzugehen,
- Trade-Offs vorzunehmen und ebenso
- argumentativ zu vertreten wie eigene Überzeugungen.

Eine Urteilskompetenz in Fragen nachhaltigen Konsums kann also als Zusammenspiel von Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenzen verstanden werden. Sie stellt hohe Ansprüche an die Urteilenden. Die anhand der empirischen Analyse herausgearbeiteten Muster von Urteilen zu nachhaltigem Konsum (vgl. Abschnitt 5.1) können helfen, die Kompetenzen genauer zu charakterisieren.



**Abb. 10:** Die Navigations- und Positionierungskompetenz sind der umgebenden Vernetzungskompetenz eingeschrieben und von ihr insofern abhängig (eigene Darstellung).

Unterscheidet man mit dem Politikdidaktiker Detjen (2013a) verschiedene Urteilsarten, so würde die Vernetzungskompetenz am ehesten zu einem Sachurteil, die Positionierungskompetenz zu einem Werturteil und die Navigationskompetenz zu einem Gestaltungsurteil führen. Aus psychologischer Perspektive umfassen Vernetzungs- und Positionierungskompetenz am ehesten das, was Betsch, Funke und Plessner (2011, S. 2) als Urteilen beschreiben, während die Navigationskompetenz darüber hinaus bereits Komponenten des Problemlösens aufweist, weil die Handlungsoptionen (als Mittel zur Problemlösung) noch zu entwickeln sind (vgl. Betsch, Funke & Plessner 2011, S. 3f.).

Vernetzungskompetenz betrifft alle drei Idealtypen, die sich in Bezug auf den Umgang mit Informationen herauskristallisiert haben. „Informationsvermeidende“, „Informationssuchende“ und „Überzeugte“ bringen dazu jedoch unterschiedliche Stärken und Schwächen mit. „Informationsvermeidende“ müssen mit den komplexen Zusammenhängen aktueller Produktions- und Konsummuster konfrontiert werden, um eine entsprechende Informationsaufnahme überhaupt für notwendig zu erachten. Neben gezielten Recherchestrategien dürfte diesem Typ auch das innere Bedürfnis nach einer solchen Recherche eher fern liegen, was die Recherchetätigkeit erschwert. Der Idealtyp der „Informationssuchenden“ dagegen bringt bereits den Antrieb zu solcher Recherche mit, hier wird es eher darum gehen, die Informationen kritisch einzuordnen, sie gezielt statt unkontrolliert in ihrer Komplexität zu reduzieren und zusammenzuführen sowie zu ertragen, dass/wenn daraus trotzdem kein Gefühl höherer Entscheidungssicherheit entsteht. Für die „Überzeugten“ dürfte die größte Schwierigkeit darin bestehen, ihre eigene Wahrnehmung weniger als einzige Wahrheit denn als veränderliche subjektive Konstruktion aufzufassen.

Die drei idealtypisch konstruierten Entscheidungsrahmen für Konsumententscheidungen (vgl. Abschnitt 5.1.2) betreffen sowohl die Positionierungs- als auch die Navigationskompetenz. Urteilende müssen sich selbst dazu positionieren, welche Priorität sie Konsumfreiheit im Verhältnis zu anderen Rechten und Ansprüchen zuerkennen. Der jeweilige Entscheidungsrahmen, so er denn reflektiert gewählt wird, kann als Prozessergebnis verstanden werden, für das Positionierungs- und Navigationskompetenz nötig sind. Unreflektiert bietet er die Ausgangsbasis für das Hinterfragen der eigenen Position. Darüber hinaus lässt sich auf einer Metaebene die Einteilung nutzen, um Unterschiede zu verdeutlichen, sodass die Urteilenden ihre Entscheidungen selbst anhand der Struktur einem der Idealtypen zuordnen können.

Navigationskompetenz basiert auf der Positionierungskompetenz, beide sind auf die Vernetzungskompetenz angewiesen und verweisen auf sie zurück, indem Ergebnisse von Positionierungs- und Navigationsprozessen ebenfalls mit den restlichen mentalen Konstruktionen zu vernetzen sind. Navigationskompetenz ermöglicht es Urteilenden, begründet auf verschiedene Arten der Teildelegation von Verantwortung zurückzugreifen. Die Arten der Teildelegation stellen verschiedene Formen dar, in denen Urteilende darauf reagieren können, dass ihnen als Konsument(inn)en Verantwortung für nachhaltigen Konsum zugeschrieben wird, sei es latent von diffusen Sendern in einem gegebenen kommunikativen Sozialkontext, sei es explizit von Personen in ihrem privaten Lebensumfeld.

Für ein begründetes Verantwortungsmanagement sind Handlungsoptionen zu erzeugen und ihre Wirkungen zu antizipieren, wozu Navigationskompetenz erforderlich ist. Das sollte nicht in der Weise missverstanden werden, dass Navigationskompetenz die (Teil-) Delegation von Verantwortung verhindert, denn ob dies erstrebenswert wäre, ist abhängig

von der Positionierung der jeweiligen urteilenden Person und den Wirkungen, die sie für ihre konstruierten Handlungsoptionen antizipiert.

### 5.2.4 Konsequenzen aus dem Dreifach-Paradoxon der DDD-Theorie

Um Bildungsaktivitäten für eine Urteilskompetenz in Fragen nachhaltigen Konsums zu planen, sollte das Dreifach-Paradoxon der DDD-Theorie berücksichtigt werden. Aufgrund der bisher unzureichenden theoretischen und empirischen Fundierung in diesem Bereich musste sich jedoch die hier vorgelegte Arbeit auf Problemanzeigen beschränken, ohne schon Lösungsvorschläge präsentieren zu können.

Das definitorische Paradoxon von Informationen als Ursache und Lösungsansatz nachhaltigkeitsdefinierter Konsumnebenfolgen beschreibt die Situation, dass Informationen auch dann eine hohe Bedeutung beigemessen wird, wenn sie praktisch nicht weiterhelfen. Diese Informationen zu den Nebenfolgen des Konsums erschweren häufig die Entscheidung und wirken über ein schlechtes Gewissen belastend. Für BNE bedeutet das tendenziell, dass der Wissenserwerb in diesem Bereich erschwert sein dürfte. Etwas über die Verhältnisse zu lernen, hilft (zumindest zunächst) nicht dabei, sie zu ändern, sondern erzeugt lediglich das schlechte Gewissen, das dann durch Verzicht<sup>129</sup> beschwichtigt werden muss. Gelingt der Verzicht nicht, bleibt das schlechte Gewissen, wobei niemandem geholfen ist, sondern der Gesamtnutzen sinkt. BNK könnte daher auch zu einem intentionalen Nichtwissen (vgl. Heidbrink 2010) führen. So könnten Jugendliche oberflächlich dem Sich-Informieren große Bedeutung beimessen, ohne diese Informationen miteinander und mit dem Vorwissen zu vernetzen, sie zu behalten und später anzuwenden. BNK würde dann, überspitzt formuliert, vorrangig darin bestehen, zu wissen, in welchen Bereichen man der Informationsverarbeitung keinen Raum geben sollte, um sich nicht von den erlangten Kenntnissen belastet zu fühlen.

Das delegatorische Paradoxon des Verantwortungsmanagements verweist darauf, dass teils aus der persönlichen Konsumeinschränkung als Zeichen der selbst übernommenen Verantwortung das Privileg der Zugehörigkeit zu einer ethisch überlegenen Gruppe konstruiert wird. Für diejenigen, deren Urteil dazu führt, dass sie aus den Informationen zu den Nebenfolgen des Konsums Konsequenzen für ihre individuellen Konsumhandlungen ziehen wollen, kompensiert das Privileg in gewisser Weise den entgangenen funktionalen oder anderweitigen Nutzen des Konsums. Die Kehrseite ist jedoch, dass das Gefühl eigener ethischer Überlegenheit mit der ethischen Abwertung anderer Positionen einhergeht, ebenso wie mit einer gewissen Abfälligkeit gegenüber all denjenigen anderen, die andere Urteile gefällt haben. Es steht damit dem entgegen, was Klafki (2007, S. 63) als „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“, „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“ sowie „Empathie“ fasst, denn zwischen den unterschiedlichen Positionen sind unter diesen Bedingungen kaum mehr sachliche Diskussionen auf Augenhöhe zu erwarten, in denen Konsense angestrebt werden könnten.

In ähnlicher Weise wirkt das Distinktionsparadoxon, bei dem der Konsum bestimmter Güter symbolisch eingesetzt wird, um sich als nachhaltigkeitsunterstützend zu präsentie-

<sup>129</sup> Der Verzicht muss dabei gar keiner sein, wenn man versucht, dies nach dem funktionalen Nutzen zu bewerten (vgl. Leggewie & Welzer 2010, S. 176ff.). Da aber Konsum auch als Option subjektiven Nutzen haben kann, der über den Ge- und Verbrauch von Gütern hinausgeht (vgl. Tully 2012, S. 56), kann Verzicht auch einen Verzicht auf einen Teil der Optionen bedeuten.

ren. Wer ethisch motivierte Konsumententscheidungen deutlich zeigen will, scheint es vielfach nicht als ausreichend zu betrachten, weniger zu konsumieren. Erfolgsversprechender für die individuelle Konstruktion eines positiven Selbst scheint es zu sein, bestimmte Güter zu konsumieren, denen sich eine Signalwirkung zuschreiben lässt. Der Wunsch, die negativen Folgen zu vermeiden, wird abgelöst von dem Wunsch zu zeigen, dass man über eine Art überlegenes Bewusstsein (vgl. Abschnitte 5.1.3.3 und 4.2.4.3) verfügt. Dies ist für eine BNK insofern relevant, als sich ein scheinbarer Ausweg aus den Schwierigkeiten ergibt, die eine BNK aufwirft, wenn der Konsum bestimmter symbolträchtiger Güter das aufwändige Selbst-Urteilen ersetzt. Konsument(inn)en werden damit anfällig für Botschaften, die bestimmten Gütern diese Signalwirkung zuschreiben, auch ohne dass die entsprechenden Wirkungen nachweisbar wären. Vor dem Hintergrund, dass Verbraucherbildung häufig zumindest unter anderem das Ziel hat, Konsument(inn)en in ihrer Position zu stärken, erscheint dies kritisch. Es hemmt tendenziell darüber hinaus die Übernahme von Verantwortungen innerhalb anderer gesellschaftlicher Rollen, wenn der eigene Anteil an der Problemlösung subjektiv bereits für erbracht gehalten wird, weil bestimmte Güter konsumiert wurden.

Anhand des definitorischen Paradoxons lassen sich folglich Schwierigkeiten bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung antizipieren, das delegatorische Paradoxon verweist auf mögliche Hindernisse für eine sachlich-argumentierende Diskussion, und das Distinktionsparadoxon kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass anspruchsvolle Prozesse, wie eine BNK sie nahe legt, in Konkurrenz stehen zu einfachen, aber häufig nur scheinbaren Lösungsmöglichkeiten aus dem Konsumbereich selbst.



## 6 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Konsumkontexte in Hypersuffizienzgesellschaften, also solchen mit einem relativ geringen Risiko für ein Leben in absoluter Armut, sind gekennzeichnet von komplexen, teils undurchsichtigen Zusammenhängen, diversen Zielkonflikten, Verantwortungszuschreibungen im Hinblick auf Situationen, die als Nebenfolgen des Konsums kommuniziert werden und dem diffusen Gefühl der Konsument(inn)en, den Anforderungen und Erwartungen nicht gerecht zu werden. Um zu klären, wie man Schüler/innen darauf vorbereiten könnte und sollte, hatte die vorliegende Arbeit das Ziel, über eine Integration hermeneutischer, ideologiekritischer und empirischer Perspektiven BNK kritisch-konstruktiv didaktisch zu fundieren.

Dafür wurden folgende Aspekte thematisiert:

- die normativen und begrifflichen Grundlagen, auf die eine BNK ihr Fundament setzen sollte
- der Bezug von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Verantwortung und Konsum aufeinander und die sinnvolle Anwendung in verschiedenen teilsystemischen Zusammenhängen
- die Verortung von BNK im Kontext anderer Bildungsaufgaben
- die Kriterien, die BNK erfüllen muss, um pädagogisch legitim und anschlussfähig an übergreifende Konzepte von Allgemeinbildung zu sein und
- die Kompetenzen, auf die eine BNK ausgerichtet sein sollte auf der Basis dessen wie Jugendliche mit der Thematik eines als nachhaltig konnotierten Konsums umgehen, insbesondere mit der damit verbundenen Komplexität und Verantwortungszuschreibung

Im Fazit wird abschließend darauf eingegangen, inwiefern diese Aspekte konkretisiert werden konnten, welche Gütekriterien für welche Bereiche der Arbeit anzulegen sind, welche weiterführenden Möglichkeiten zu Grundlagen- und Anwendungsforschung sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben könnten und welche methodenbedingten und sonstigen Grenzen für die eigene Arbeit gesehen werden.

Als jenseits dieser Grenzen erwies es sich, Vorschläge zur methodischen Umsetzung zu erarbeiten und/oder gar ihre Wirksamkeit zu untersuchen. Dies muss anderen, weiterführenden Arbeiten vorbehalten bleiben, denen diese Arbeit als Basis dienen kann. Denn obwohl die zu klärenden Zusammenhänge auf lebensweltlicher Ebene gut verankert scheinen, erwiesen sie sich als zu komplex und theoretisch wie empirisch zu wenig ausgeleuchtet für praxisnahe Handlungsanleitungen.

### 6.1 Zusammenfassung

Um den Komplexitätsgrad des Untersuchungsgegenstandes einzugrenzen, wurden zunächst in hermeneutisch-ideologiekritischem Vorgehen die Zielhorizonte einer BNK abgesteckt. Dabei zeigte sich, dass nachhaltige Entwicklung sehr unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten hat, die sich u.a. hinsichtlich ihrer Dimensionen und der vermuteten Substituierbarkeit von Kapitalien unterscheiden. Verbindet man „nachhaltige Entwicklung“ mit intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit, fasst dies die Ansprüche nur scheinbar

präziser, denn die Prinzipien, die einer Verteilungsgerechtigkeit zugrunde gelegt werden können, differieren stark, und weder über räumliche noch über zeitliche Ausdehnung besteht Einigkeit. Da intra- und intergenerationelle Gerechtigkeitsforderungen teils mit einer Verantwortung für die Mit- und Nachwelt (Jörissen, Kneer & Rink 2001, S. 45) verbunden werden, waren auch die Bedingungen für Verantwortung zu klären und auf Konsum zu beziehen.

Die Verantwortungszuschreibung an individuelle Konsument(inn)en zeigt sich dabei in mehrfacher Hinsicht als problematisch, wie sich zurückgreifend auf das Eingangsbeispiel (vgl. Kapitel 1) zeigen lässt: Um verantwortlich zu sein, müsste die Konsumentin die vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeit als negativ bewerteten Neben- und Fernwirkungen ihres Konsums voraussehen und handelnd beeinflussen können. Dem steht die Komplexität der Zusammenhänge entgegen, die häufig nur in Ansätzen in Erfahrung zu bringen sind. Es ist fraglich, inwieweit sie tatsächlich voraussehen kann, welche Wirkungen der Konsum ihres Produktes auf Menschen auf einem anderen Kontinent in mehreren hundert Jahren haben könnte (um nur eine der Dimensionen herauszugreifen), geschweige denn, inwieweit sie diese Wirkungen durch ihren individuellen (Nicht-)Konsum beeinflussen kann. Außerdem müsste ihr bekannt sein, an welcher Norm der Nachhaltigkeit sich ihr Konsumverhalten zu orientieren hat, was aufgrund der stark differierenden Auslegungen von Nachhaltigkeit ebenfalls unklar ist.

Üblicherweise werden Güter nicht in erster Linie wegen der moralischen/ethischen Bewertung ihrer Eigenschaften konsumiert, sondern andere Kriterien, die den primären Einsatzzweck des Gutes betreffen, sind mindestens ebenso entscheidungsrelevant. Selbst wenn moralische Bewertungen berücksichtigt werden, müssen diese nicht der Idee der Nachhaltigkeit entsprechen – wie auch immer diese Nachhaltigkeit ausgelegt wird. Um zu bestimmen, ob es sich um nachhaltigen Konsum handelt, wäre außerdem zu klären, ob er absichts- oder wirkungsorientiert beurteilt wird, nach Eigen- oder Fremdeinschätzung oder danach, wie die Fremdeinschätzung selbst antizipiert wird.

- Müsste also die Konsumentin, um nachhaltig zu konsumieren, in ihrem eigenen Sinn „nachhaltig“ konsumieren wollen oder im Sinn einer (welcher?) externen Bewertungsinstanz?
- Oder müsste ihr Konsumhandeln Auswirkungen haben, die als „nachhaltig“ von ihr oder anderen bewertet werden?
- Oder müssten Absicht und Wirkung zusammenkommen?
- Gilt ein Konsum als nachhaltig, wenn er generationenüberdauernd für alle Menschen verallgemeinerbar ist oder schon dann, wenn er weniger „unnachhaltig“ ist als eine andere Konsumoption?

Was die Konsumentin mit ihrem begrenzten Wissen für „nachhaltig“ hält, muss es schließlich nicht im Sinne einer externen Bewertung ebenfalls sein. Vielleicht würde nicht einmal sie selbst es für „nachhaltig“ halten, wenn sie die Auswirkungen ihrer Entscheidung kennen lernen würde. Aber welche der Wirkungen sind noch zu ihrer individuellen Konsumhandlung zu zählen?

Als Ergebnis des ersten Analyseschritts kann festgehalten werden, dass der Verweis auf Begriffe wie „Nachhaltigkeit“, „Gerechtigkeit“ und „Verantwortung“ ohne nähere Definition eine Bandbreite verschiedener Auslegungsmöglichkeiten eröffnet. Obwohl sie als klar positiv konnotierte Begriffe subjektiv kaum hinterfragbar sind, konnte z.B. für die intergenerationelle Gerechtigkeit gezeigt werden, dass sich durchaus Argumente gegen

solche Verpflichtungen anführen lassen. Bezogen auf Konsum bereitet der facettenreiche Begriff der Nachhaltigkeit, der wie dargestellt verbunden ist mit Gerechtigkeit und Verantwortung, Schwierigkeiten, weil die ethischen Ansprüche, mit denen er den Konsum auflädt, kaum einlösbar sind.

Zweifelloos ist es für die meisten Konsument(inn)en notwendig, die Komplexität mental zu reduzieren, um diese vielfältigen Ansprüche auf Konsum anzuwenden. Vorgefertigte Komplexitätsreduktion, wie externe Bewertungsinstanzen sie in Form von Faustregeln anbieten, wird aber der Komplexität des Nachhaltigkeitsbegriffs häufig nicht gerecht. Vor allem überdecken solche Regeln einen eigenen Bewertungsprozess, der nötig und angebracht wäre, um nicht einem fremdbestimmten Leitbild zu folgen, sondern eine eigene begründete Position zu suchen und zu finden. Eine BNK sollte daher diesen Bewertungsprozess aufgreifen und dazu befähigen, eigenständig über nachhaltigen Konsum zu urteilen.

Da die Diskussionen um BNE bisher weitgehend getrennt von anderen bildungswissenschaftlichen Diskussionen abliefen, wurde in einem zweiten Schritt BNK im Kontext anderer Bildungsaufgaben verortet. Den normativen Teil erhält BNK von BNE, das große Überschneidungen mit Globalem Lernen aufweist. Inhaltliche Teilaspekte werden ebenso in einer ökonomischen Bildung, insbesondere im Bereich der Verbraucherbildung, aber auch in der politischen Bildung bearbeitet. Aus den verschiedenen Bereichen wurden Ansprüche und Richtlinien dargestellt, die für BNK relevante Aspekte betreffen. Als zentrale Erkenntnis dieses Analyseschritts lässt sich das Spannungsfeld beschreiben, das zwischen individuellen Ansprüchen auf freie Entfaltung und gesellschaftlichen Ansprüchen auf Verbesserung der Gesamtsituation liegt.

Eine Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme berücksichtigt die Ansprüche des Individuums nicht ausreichend. Pädagogisch legitime Einflussnahme hat nicht das Ziel, eine „bessere“ Generation von Menschen hervorzubringen, was auch immer man für „besser“ hält, sondern sie muss vom Subjekt ausgehen und dessen Entwicklung unterstützen, ohne es auf eine bestimmte Zukunft festzulegen. Dabei mag es zu den pädagogischen Aufgaben gehören, über Werte zu orientieren, dennoch müssen am Ende des Bildungsprozesses interindividuell verschiedene Bildungsergebnisse möglich sein. Da BNK als Teilbereich von BNE politisch mit gesellschaftlicher Transformationsabsicht entstanden ist, sind Kriterien zur Abgrenzung von legitimen Erziehungsmaßnahmen zu illegitimen Indoktrinationsversuchen besonders relevant.

Orientiert an Schluß (2002) bedeutet das, keine unhinterfragbaren normativen Bildungsideale zugrunde zu legen, beschreibende und interpretierende Aussagen unterscheidbar zu kommunizieren, menschliche Zugänge zur Realität als subjektiv zu kennzeichnen und zu akzeptieren, dass aus bestimmten Wissensbeständen nicht unbedingt eine bestimmte Haltung folgt. Ein kontroverser Sachverhalt, wie die Anforderungen aus Nachhaltigkeitserwägungen beim individuellen Konsum, ist, dem Beutelsbacher Konsens folgend, auch im Unterricht kontrovers zu präsentieren.

Es stellt sich also die Frage, auf welche Fähigkeiten eine BNK ausgerichtet sein sollte, um Lernende an das Urteilen über nachhaltigen Konsum heranzuführen. Näher beleuchtet wurden daher die Herausforderungen, mit denen Urteilende in Bezug auf nachhaltigen Konsum konfrontiert sind. In Szenarien nachhaltigen Konsums, denen die Impulsinterviews nachgebildet sind, werden bestimmte Zustände oder Entwicklungen im globalen

Rahmen als Neben- und Fernwirkungen von Konsumententscheidungen kommuniziert. Dadurch wird Konsument(inn)en als Entscheidungsträger(inne)n implizit oder explizit Verantwortung für diese Vorgänge zugeschrieben. Auch und gerade wenn nicht klar ist, wer diese Zuschreibung vornimmt, müssen sich die Empfänger/innen solcher Nachrichten damit auseinandersetzen.

Die Konsument(inn)en stehen dabei vor einer auf mehreren Ebenen (subjektiv unterschiedlich) komplexen Situation, in der sie Informationen bewerten und Handlungsoptionen konstruieren müssen. Zum einen ist die Konsumsituation als solche komplex, wegen der großen Auswahl an Gütern und teils nicht erhältlichen Informationen zu deren Eigenschaften. Zum anderen ist der Zusammenhang vom Konsum eines Gutes und seinen Neben- und Fernfolgen in zeitlich und räumlich unterschiedlicher Distanz komplex, wegen der Vielzahl interdependenter Merkmale. Häufig sind über diese Merkmale und/oder ihre Zusammenhänge keine belastbaren Informationen erhältlich, was die Unsicherheit verschärft, und die erhältlichen Informationen zu den Sachverhalten werden oft nicht wertneutral gesendet, was nicht zur Vereinfachung beiträgt.

Für ein eigenständiges Urteil müssen Konsument(inn)en die Informationen deshalb selbst bewerten, indem sie die bereits kommunizierte Wertung hinterfragen und eigene Werte als Kriterien anlegen. Dabei können nicht nur nachhaltigkeitsinterne Werte einander in ihren Auswirkungen widersprechen, sondern sie konkurrieren darüber hinaus regelmäßig mit nachhaltigkeitsexternen Werten. Basierend auf ihren Bewertungen müssen die Konsument(inn)en problemlösend Handlungsoptionen selbst konstruieren, die Wirkungen einzelner Optionen antizipieren und somit auch die einzelnen Optionen bewerten, um daraus Konsequenzen zu ziehen und zu einem (Gestaltungs-)Urteil zu kommen, das immer noch strikt zu trennen ist von der ausgeführten Handlung, die von vielen weiteren Faktoren beeinflusst werden kann. Ob dieses (Gestaltungs-)Urteil eine handlungsleitende Orientierungsfunktion hat, was es zu einer Brücke zwischen Urteil und Handeln machen könnte, wäre eine eigene Untersuchung wert, die im Rahmen dieser Studie aber nicht durchgeführt wurde.

Bereits existente Kompetenzkonzepte aus dem Umfeld verwandter Bildungsaufgaben erwiesen sich zwar als anschlussfähig, können jedoch die ermittelten Herausforderungen nicht vollständig abdecken. Während für manche Teilbereiche konkurrierende Vorgaben bestehen, bleiben andere außen vor. Die meisten untersuchten Kompetenzkonzepte decken außerdem einen breiteren Bereich als das Urteilen über nachhaltigen Konsum ab und sind so nur schwer operationalisierbar. Auch sind sie zumeist theoretisch und/oder empirisch unzureichend hergeleitet und fundiert, so dass die Basis fehlt, auf der sie für die Ansprüche einer BNK modifiziert werden könnten.

Die deduktiv hergeleiteten Kriterien und Ansprüche für eine BNK mit dem Schwerpunkt auf entsprechender Urteilsfähigkeit wurden daher um eine eigene empirische Studie ergänzt. Sie soll sicherstellen, dass die angestrebten Kompetenzen die Schwierigkeiten aufgreifen, die Lernende beim Urteilen über nachhaltigen Konsum empirisch belegbarerweise haben und nicht nur jene Schwierigkeiten, von denen Didaktiker/innen vermuten, dass sie sie haben könnten. Auf Basis einer Grounded Theory Methodologie wurde anhand von Interviews mit Jugendlichen um den mittleren Bildungsabschluss, einer teilnehmenden Beobachtung bei einem Seminar im Bereich BNK und Interviews mit einigen einschlägig engagierten jungen Erwachsenen die Theorie der Definition, Delegation und Distinktion (DDD-Theorie) entwickelt.

Es zeigt sich, dass eine Herausforderung darin besteht, Informationen zu komplexen Zusammenhängen zu verarbeiten – und zwar selbst dann, wenn diese in einzelnen, einfach formulierten Sätzen gleichzeitig zur Verfügung stehen. Die Komplexität verunsichert, und sie wird tendenziell unwillkürlich reduziert, indem Informationen ausgeblendet, uminterpretiert oder in simplifizierend-zuspitzende Konstruktionen von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ eingeordnet werden. Dabei lassen sich drei Idealtypen im Umgang mit den Informationen identifizieren.

Gleichzeitig ist ein mehrschichtiger Entscheidungsrahmen zu berücksichtigen, der dadurch entsteht, dass einer persönlichen Entscheidung über Konsum eine ethisch-moralische Dimension gegeben wird. Diese Dimension ist allerdings an eine Kenntnis der entsprechenden Informationen gekoppelt, ähnlich wie für verantwortungsethische Positionen beschrieben. Dieser Recherche- und Einordnungsprozess mündet in das definitorische Paradoxon, bei dem die Befragten zwar mehr Informationen anstreben, aber implizit erkennen, dass diese ihre Lage nicht erleichtern würden. Die Informationen eröffnen erst den Zugang zu einer anderen Bewertungsebene der Konsumententscheidung, daher mag es scheinen, als könnten mehr Informationen diese Ebene besser klären, aber ob dies möglich wäre, ist fraglich, da schon die vorhandenen Informationen eine Komplexität aufweisen, die nicht adäquat verarbeitet wird.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die bewerteten Sachverhalte mit der eigenen Person in Beziehung zu setzen. Konsument(inn)en in Hypersuffizienzgesellschaften können dabei wahrnehmen, dass sie in vielerlei Hinsicht mehr Optionen haben als die Menschen und Tiere in suffizienznäheren Kontexten, deren Leid als Konsequenz der Konsumhandlung kommuniziert wird. In dieser Hinsicht zeigt sich ein gewisser Überlegenheitsanspruch aufgrund einer vermeintlichen Höherentwicklung, der mitleidsorientierte Hilfe angebracht erscheinen lässt, dabei aber den als hilfsbedürftig Konstruierten nicht die gleichen Bedürfnisse und Ansprüche zuspricht wie Angehörigen der Eigengruppe. Aus einem anderen Blickwinkel kann der Vergleich mit der (vermeintlich) mächtigen Stellung von Unternehmen Konsument(inn)en den Eindruck vermitteln, eher machtlos zu sein, und es sinnvoll erscheinen lassen, zumindest einen Teil der Verantwortung an einen Akteur zu delegieren, der dieser Verantwortung besser gewachsen scheint. Es zeigen sich verschiedene Arten und Ausmaße, in denen sich die zugeschriebene Verantwortung delegieren lässt. So kennzeichnet etwa das delegatorische Paradoxon den Umstand, dass der bei der Delegation verbleibende Eigenanteil zwar einerseits den Konsum einschränkt, in seinen Konsequenzen global aber wenig Wirkung zeigt. Allerdings kann er genutzt werden, um durch Verweis auf diese persönliche Einschränkung eine (vermeintliche) ethische Überlegenheit zu demonstrieren, was die Einschränkung zu einer Art Privileg umfunktioniert.

Die Konsequenzen für die individuelle Konsumhandlung fallen, korrespondierend zur Art der Verantwortungsdelegation, unterschiedlich aus. Während die einen sich dafür aussprechen, nach persönlichem Nutzen zu entscheiden, empfehlen andere, das betreffende Gut nicht zu kaufen, um sich nicht mitschuldig zu machen. Darüber hinaus zeigt sich, dass es unbefriedigend ist, sich in einer Art negativer Konsumlösung darauf zu beschränken, etwas Bestimmtes nicht zu kaufen. Stattdessen wird auch die positive Lösung im Konsum gesucht, indem Produkte ausgemacht werden, deren Konsum ein gutes Gewissen verschaffen und/oder dem subjektiv relevanten Umfeld anzeigen, dass man die Idee der Nach-

haltigkeit unterstützt. Dies führt zum Distinktionsparadoxon, bei dem gerade die Konsumskepsis, die viele Nachhaltigkeitsüberlegungen kennzeichnet, durch Konsum zum Ausdruck gebracht – und somit in gewisser Weise käuflich gemacht wird.

Die herausgearbeiteten Paradoxien der DDD-Theorie können auch Hinweise für Prozesse einer BNK liefern. Das definitorische Paradoxon macht darauf aufmerksam, dass Informationen zu (vermeintlichen) Neben- und Fernfolgen von Konsumhandlungen die Situation um eine ethische Bewertungsebene erweitern, die Zielkonflikte aufwirft, ohne entscheidend zur Lösung beizutragen. Die schulische Beschäftigung mit den Zuständen oder Entwicklungen im globalen Rahmen, die als Missstände und (Neben-)Folgen von Konsumentscheidungen kommuniziert werden, könnte daher verdeckt dazu führen, dass gelernt wird, mit welchen Zusammenhängen man sich nicht beschäftigen und welche Wissensbausteine man sich nicht merken darf, wenn man im eigenen positiven Konsumgefühl nicht eingeschränkt werden möchte.

Dass, wie im delegatorischen Paradoxon angesprochen, die eigene Konsumeinschränkung durch das Gefühl ethischer Überlegenheit kompensiert wird, kann zwar einerseits als „nachhaltig“ betrachtete Konsummuster attraktiver werden lassen, erschwert aber andererseits vermutlich sachliche Diskussionen und einen offenen Austausch über verschiedene Positionen zum Thema. Der Versuch, sich als nachhaltige/r Konsument/in durch bestimmten Konsum symbolisch abzuheben, wie im Distinktionsparadoxon dargestellt, verleitet schließlich dazu, einen einfachen (scheinbaren) Ausweg aus den ethischen Schwierigkeiten zu wählen, in die man durch die Informationen zu den (vermeintlichen) Folgen des Konsums geraten ist. Eine solche Neigung macht anfällig für Güter, die genau diese Entlastung in Aussicht stellen (z.B. Produkte, die als „Bio“ oder „fair gehandelt“ verkauft werden), ohne unbedingt nachweislich „nachhaltige“ Wirkungen im Sinn der jeweiligen Person zu entfalten. Dass der genannte Ausweg von entsprechenden finanziellen und/ oder zeitlichen Ressourcen abhängig ist, sei nur am Rande erwähnt.

Aus den Analyseergebnissen der empirischen Studie und den Ergebnissen der hermeneutisch-ideologiekritischen Teile wurden in einem weiteren Schritt drei Kompetenzen formuliert, die BNK versuchen sollte zu fördern: die Vernetzungs-, die Positionierungs- und die Navigationskompetenz.

Dabei greift die Vernetzungskompetenz die Schwierigkeiten beim Umgang mit Informationen auf. Neben grundlegendem Wissen und Recherchefähigkeiten umfasst sie u.a. Fähigkeiten zum Umgang mit widersprüchlichen Informationen. Die Kriterien zur Vermeidung von Indoktrination greift sie außerdem auf durch das Verständnis der eigenen Weltwahrnehmung als veränderliche Konstruktion, das kompatibel ist zur Forderung, menschliche Zugänge zur Realität als subjektiv aufzufassen. Besonders anschlussfähig erscheint sie auch an die von Klafki (2007, S. 63) geforderte Fähigkeit des vernetzenden Denkens, obwohl das Fähigkeitsspektrum, das sie beschreibt, nicht identisch ist.

Die Positionierungskompetenz umfasst die Kenntnis eigener Werte und die Fähigkeit zum Reflektieren über eigene Werturteile. Sie greift insofern die Schwierigkeiten beim (Neu-) Bewerten von (teils vorbewertet kommunizierten) Informationen auf. Die Navigationskompetenz erweitert die Positionierungskompetenz um eigene Gestaltungsvorschläge. Diese sind notwendig, um Handlungsoptionen selbst konstruieren, sie an den Bewertungsprozess rückkoppeln und gegenüber anderen vertreten zu können, sowohl im Hinblick auf das wünschenswerte Erreichen von Zielen als auch im Hinblick auf Trade-Offs und unerreichbare Ziele. Sie ist damit beispielsweise anschlussfähig an die Dilemmakompetenz von

Müller-Christ, wie sie in de Haan et al. (2008) formuliert ist. Gleichzeitig verweist sie auf grundlegende Fähigkeiten und Bereitschaften zur Argumentation, (Selbst-)Kritik und Perspektivenwechsel, die auch Klafki (2007, S. 63) als anzustrebend setzt.

Eine Einschränkung der Ergebnisse beruht darauf, dass der Kreis der Befragten im Hinblick auf verschiedene Kriterien recht homogen war. Da nur (ehemalige) Schüler/innen gymnasialer Schulzweige einbezogen wurden, könnten Interviews mit (ehemaligen) Schüler(inne)n anderer Schulformen andere Strukturen hervorbringen. Zwar nahmen Personen aus mehreren Bundesländern an der Studie teil, aber sie sprachen alle Deutsch mit muttersprachlicher Fertigkeit. Indikatoren für den sozio-kulturellen Hintergrund der Befragten wurden nicht erhoben, so können keine Aussagen darüber gemacht werden, inwiefern möglicherweise ein bestimmter kultureller Hintergrund oder eine bestimmte Schichtzugehörigkeit die Urteilmuster beeinflusst.

Darüber hinaus wurden die Daten anhand von Settings gewonnen, in denen die Hauptaktivität (die jeweilige Bildungsmaßnahme, an der die Befragten teilnahmen) die Aufmerksamkeit auf komplexe Zusammenhänge richtete. Inwiefern in anderen Settings andere Einstellungen oder Informationen nötig wären, um die Fragen in ähnlicher Weise besprechen zu können, ist daher nicht klar. Eine interessante Erweiterung wäre es beispielsweise, Personen aus einem Umfeld einzubeziehen, das üblicherweise dem Konsum im Allgemeinen gegenüber eher positiv eingestellt ist, wie z.B. Studierende der Wirtschaftswissenschaften oder Auszubildende in kaufmännischen Berufen.

## 6.2 Fazit und Ausblick

Zentrales Ziel einer BNK sollte sein, Lernende zu eigenständigen Urteilen über nachhaltigen Konsum zu befähigen, denn die normativen Ansprüche der Nachhaltigkeit sind interpretationsbedürftig und ihre Bedeutung für Konsumentscheidungen ist umstritten. Eine bestimmte Position vermitteln zu wollen, ist vor diesem Hintergrund pädagogisch nicht legitimierbar, weil das die Möglichkeiten des zu erziehenden Individuums nicht erweitern, sondern einschränken würde. Um Lernende zu eigenem Urteilen zu befähigen, gilt es, ihre Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz zu fördern. Diese Kompetenzziele sind anspruchsvoll und stehen gleichzeitig den Zielen einer Allgemeinbildung nahe, geht es doch in vielen Bereichen auch außerhalb nachhaltigen Konsums darum, mental Informationen zu vernetzen und Wissensbestände aufzubauen, sich selbst wertend dazu in Beziehung zu setzen und die daraus gewonnene Position gegenüber anderen argumentativ darzulegen. BNK wird in diesem Sinn zum Beispielfall einer Allgemeinbildung, sie verdeutlicht ein epochaltypisches Schlüsselproblem sensu Klafki.

Die Studie ist auch Beispiel dafür, wie sich hermeneutische und empirische Zugriffe verbinden lassen. Wegen der Kombination aus hermeneutisch-ideologiekritischen und qualitativen Elementen stellt sich in diesem Zusammenhang unter anderem die Frage, welche Gütekriterien angebracht sind. Für den empirischen Teil können das Glaubwürdigkeit, Eigenständigkeit (originality), Resonanz und Nützlichkeit sein, wie Charmaz (2010, S. 182f.) sie für konstruktivistische Grounded Theory aufgestellt hat (vgl. zu Gütekriterien für Grounded Theory auch Corbin & Strauss 2008, S. 297ff.; Birks & Mills 2011, S. 145ff.).

Um Glaubwürdigkeit zu erreichen, war ich als Forscherin darum bemüht, meine Analyseergebnisse anhand von Daten zu belegen und so die Schlussfolgerungen für Lesende nachvollziehbar zu machen. Der konstruktivistischen Herangehensweise gemäß besteht allerdings kein Anspruch darauf, dass sich aus den empirischen Ergebnissen nicht auch andere Schlüsse hätten ziehen und andere Kompetenzen hätten folgern lassen. Wie jede Forscherin kann ich nur auf Basis meines Vorwissens, meiner persönlichen Erfahrungen und meiner Kreativität zu Schlüssen kommen. Vielmehr geht es mir darum, dass die gefolgerten Kompetenzen ein passendes Ergebnis darstellen, das originell, umfassend und nützlich ist. Es geht mir also, wie Reichertz (2011, S. 289) es mit Bezug auf abduktiv gefundene Ordnungen beschreibt, nicht um eine „(reine) Widerspiegelung von Wirklichkeit“ sondern, um „brauchbare (Re-)Konstruktionen“.

Eigenständig ist die Studie insofern, als die Kompetenzen, anders als für andere Kompetenzkonzepte üblich, aus einer qualitativ-empirisch entwickelten Theorie abgeleitet wurden. Das Kriterium der Eigenständigkeit (originality) bezieht sich aber nicht nur auf das methodische Vorgehen, sondern auch auf die herausgearbeiteten Kategorien, die neue Einsichten liefern sollten – und das gemäß dem Resonanzkriterium möglichst umfassend zum gewählten Thema. Darüber hinaus sollten sie nach dem Nützlichkeitskriterium sowohl im Alltag als auch für weiterführende Forschungen hilfreich sein, in dem sie Interpretationen oder neue Ideen anbieten.

Diese Arbeit legt einen ersten Entwurf dazu vor, welche Fähigkeiten eine BNK bei Schüler/innen fördern könnte. Als qualitative Studie zeigt sie Möglichkeiten auf, aber keine repräsentativen Zusammenhänge und Verteilungen. Zu klären, welche Ausprägungsgrade diese Kompetenzen annehmen können, welche Teilziele in welchem Alter erreichbar sind und welche Übungsmöglichkeiten dafür wirkungsvoll wären, muss anderen Studien überlassen bleiben. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Typen konnten nur in Ansätzen bestimmt werden, hier wäre in weiteren Studien eine größere Fallzahl notwendig, wollte man diese Zusammenhänge zuverlässig aufschlüsseln.

Offen bleibt bisher die Frage, wie eine BNK in Bezug auf diese Kompetenzen im Schulalltag zeitlich-organisatorisch und methodisch umgesetzt werden könnte. Anschlussmöglichkeiten an bereits in den Stundenplänen allgemeinbildender Schulen verankerte Fächer wurden aufgezeigt, doch BNK ist dabei mit einer organisatorischen Eigenschaft der BNE insgesamt konfrontiert: BNE soll eher als übergreifendes Unterrichtsprinzip vermittelt werden, ein eigenes Fach dafür ist nicht vorgesehen. Doch in eine Schule, die ihren Unterricht nach Fächern strukturiert, sind querliegende Bildungskonzepte eher schwer zu integrieren. Wenn man also nicht davon ausgeht, die Fachstrukturierung schulischen Unterrichts aufheben zu können, fehlt BNE die Eigenschaft eines Faches, mit dem gleichzeitig ein klarer (zeitlicher) Anspruchsrahmen innerhalb des Unterrichts gegeben wäre (vgl. Massing 2006, S. 86 über ökonomische Bildung).

So meint z.B. Oelkers (2004, S. 14), BNE, die er allerdings auf den ökologischen Bereich beschränkt, müsse zum „Schulfach werden, wenn Themen der ‚Bildung zur Nachhaltigkeit‘ regelmässig und wiederkehrend unterrichtet werden sollen“ (Oelkers 2004, S. 14) und zwar mit anspruchsvollen Aufgaben, als Bestandteil einer Allgemeinbildung begründet und anerkannt, unterrichtet von dafür ausgebildeten Lehrpersonen (Oelkers 2004, S. 14f.). Da ein eigenes Fach für BNE in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist und auch Verbraucherbildung nur vereinzelt als eigenes Fach unterrichtet wird, besteht eine noch



offene Aufgabe für BNK darin, die entsprechenden Bildungsziele so mit denen bestehender Fächer zu verknüpfen und sie dort zu integrieren, dass realistisch zu erwarten ist, sie im Unterricht fest verankern zu können.

Die dargestellten Kompetenzen lassen sich darüber hinaus nutzen, um bei der Sichtung verschiedener Unterrichtsmaterialien und Methoden zu prüfen, ob sie geeignet sein könnten, diese Kompetenzen zu fördern. Interessante methodische Anregungen dafür könnten die Ansätze der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) von Lind (z.B. 2009) und die Values and Knowledge Education (VaKE) von Patry (z.B. 2011) bieten. Beide Ansätze stellen moralisch dilemmatische Situationen in den Mittelpunkt, die in einer Gruppe diskutiert werden. VaKE ergänzt dies noch um den Aspekt, dass die notwendigen Sachkenntnisse von den Schüler/innen im Verlauf der Beurteilung des Falls erarbeitet werden müssen. Auch sie sind jedoch auf entsprechende Unterrichtszeit und angemessenen vorgebildeten und vorbereiteten Lehrkräfte angewiesen. Die Frage, wie Lehrkräfte auf entsprechende Aufgaben vorzubereiten wären, ist daher eine weitere offene Frage, die an diese Studie anschließen kann.

Schließlich bleibt das Spannungsfeld zwischen individuellen Entfaltungs- und gesellschaftlichen Verbesserungsansprüchen erhalten und muss praktisch in jedem jeweiligen Unterricht neu bewältigt werden. Handlungsvorschriften oder auch nur -anweisungen für den Bereich nachhaltigen Konsums wirken in Anbetracht des facettenreichen Nachhaltigkeitsbegriffs zu einschränkend. Andererseits haben Schüler/innen auch Anspruch darauf, dass sie darauf vorbereitet werden, ihren Überzeugungen entsprechend zu handeln und nicht nur zu urteilen. Dies stellt eine weitere Problematik für BNK dar, die noch zu lösen wäre.

Dass bei dieser Vorbereitung Indoktrination zu vermeiden ist, bedeutet keineswegs, dass die Jugendlichen mit Ideen der Nachhaltigkeit nicht in Kontakt gebracht werden dürften. Vielmehr ist ein „Nachhaltig-entscheiden-Lernen“ darauf angewiesen, dass die Lernenden sich mit Vorstellungen davon auseinandersetzen, was ethisch vertretbar und wünschenswert wäre, auch im Hinblick auf andere Lebewesen und zu anderen Zeiten, dass sie die Komplexität der Zusammenhänge kennen lernen und sich mit Wirkungsweisen verschiedener Handlungen beschäftigen. Nur so können sie zu ihrem persönlichen Verständnis von Nachhaltigkeit finden und dieses eigenständig auf ihre Lebenswelt und ihre Entscheidungen anwenden.



## 7 Literaturverzeichnis

- AG Qualität & Kompetenzen (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Programm Transfer-21. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe\\_Kompetenzen.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf), zuletzt geprüft am 20.03.2010.
- Adam, Hermann (2009): Bausteine der Wirtschaft. Eine Einführung. 15. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adams, Matthew; Raisborough, Jayne (2008): What Can Sociology Say About FairTrade? Class, Reflexivity and Ethical Consumption. In: *Sociology* 42 (6), S. 1165–1182.
- Adick, Christel (2011): Entwicklungspolitische Bildung. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 321–322.
- Ajzen, Icek (1991): The Theory of Planned Behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), S. 179–211.
- Ajzen, Icek (2006): Behavioral Interventions Based on the Theory of Planned Behavior. Online verfügbar unter <http://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.intervention.pdf>, zuletzt geprüft am 25.05.2013.
- Alexander, Samuel; Ussher, Simon (2012): The Voluntary Simplicity Movement: A multi-national survey analysis in theoretical context. In: *Journal of Consumer Culture* 12 (1), S. 66–86.
- Altner, Günter (2009): Kunst und Kultur im Horizont von Nachhaltigkeit und Zukunftsforschung. In: Reinhold Popp, Elmar Schüll und Rolf Kreibich (Hg.): *Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 77–86.
- Ariely, Dan; Norton, Michael I. (2009): Conceptual Consumption. In: *Annual Review of Psychology* 60 (1), S. 475–499.
- Arnold, Karl-Heinz; Lindner-Müller, Carola (2011): Kompetenz. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 229–231.
- Arrhenius, Gustaf; Ryberg, Jesper; Tännsjö, Torbjörn: The Repugnant Conclusion. Fall 2010 Edition. In: Edward N. Zalta (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/repugnant-conclusion/>, zuletzt geprüft am 29.12.2011.
- Asbrand, Barbara; Wettstädt, Lydia (2012): Globales Lernen - Konzeptionen. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 93–95.
- Ascheberg, Carsten (2006): Milieuforschung und Transnationales Zielgruppenmarketing. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 56 (44–45), S. 18–25.
- Assadourian, Erik (2010): Cultural change for a bearable climate. In: *Sustainability: Science, Practice & Policy* 6 (2), S. 1–5.
- Aufenanger, Stefan (1991): Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews - Ein Werkstattbericht. In: Detlef Garz und Klaus Kraimer (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 35–59.
- Babic, Bernhard; Bauer, Reinhold; Posch, Christian; Sedmak, Clemens (2011): Vorwort. In: Clemens Sedmak, Bernhard Babic, Reinhold Bauer und Christian Posch (Hg.): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–10.
- Baek, Young Min (2010): To Buy or Not to Buy: Who are Political Consumers? What do they Think and How Do they Participate? In: *Political Studies* 58 (5), S. 1065–1086.
- Balsiger, Philip (2010): Making Political Consumers: The Tactical Action Repertoire of a Campaign for Clean Clothes. In: *Social Movement Studies* 9 (3), S. 311–329.
- Banerjee, Abhijit (1992): A Simple Model of Herd Behavior. In: *The Quarterly Journal of Economics* 107 (3), S. 797–817.
- Bank, Volker (2011): Kapitel 3: Ökonomische Bildung. In: Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Lutz Koch und Volker Ladenthin (Hg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft* 2. 1. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 289–301.

- Bañón Gomis, Alexis J.; Guillén Parra, Manuel; Hoffman, W. Michael; McNulty, Robert E. (2011): Rethinking the Concept of Sustainability. In: *Business and Society Review* 116 (2), S. 171–191.
- Barkemeyer, Ralf; Figge, Frank; Holt, Diane; Hahn, Tobias (2009): What the Papers Say: Trends in Sustainability. A Comparative Analysis of 115 Leading National Newspapers Worldwide. In: *Journal of Corporate Citizenship* (33), S. 69–86.
- Barkemeyer, Ralf; Holt, Diane; Preuss, Lutz; Tsang, Stephen (2011): What Happened to the 'Development' in Sustainable Development? Business Guidelines Two Decades After Brundtland. In: *Sustainable Development* 22, S. 15–22.
- Barry, Brian (1999): Sustainability and Intergenerational Justice. In: Andrew Dobson (Hg.): *Fairness and Futurity. Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press, S. 93–117.
- Barth, Matthias; Fischer, Daniel; Rode, Horst (2011): Nachhaltigen Konsum fördern durch partizipative Interventionsentwicklung in Bildungseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (4), S. 20–26.
- Batarilo-Henschen, Katarina (2012): Menschenrechtspädagogik. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 178–181.
- Bauer, Judith Susanne (2011): Medienintervention. Einen Videoclip drehen. Das Beispiel der Hochschule Bremen. In: Claudia Nemnich und Daniel Fischer (Hg.): *Bildung für nachhaltigen Konsum. Ein Praxisbuch. Mit Beispielen und Anregungen aus dem Projekt BINK - Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum*. Bad Homburg: VAS, S. 112–124.
- Baumeister, Roy F.; Sparks, Erin A.; Stillman, Tyler F.; Vohs, Kathleen D. (2008): Free will in consumer behavior: Self-control, ego depletion, and choice. In: *Journal of Consumer Psychology* 18 (1), S. 4–13.
- Baumgartner, Christoph (2005): Umweltethik, Umwelthandeln. Ein Beitrag zur Lösung des Motivationsproblems. Paderborn: Mentis.
- Beck, Ulrich (2012): Globale Ungleichheit und Menschenrechte: Eine kosmopolitische Perspektive. In: Gerald Beck und Cordula Kropp (Hg.): *Gesellschaft innovativ*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–295.
- Beckerman, Wilfred (1994): 'Sustainable Development': Is it a Useful Concept? In: *Environmental Values* 3 (3), S. 191–209.
- Beer, Wolfgang (2002): Den politisch-kulturellen Wandel fördern. Nachhaltige Entwicklung als Orientierung für die politische Bildung. In: Wolfgang Beer, Jobst Kraus, Peter Markus und Roswitha Terlinden (Hg.): *Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 102–113.
- Belk, Russell W.; Devinney, Timothy; Eckhardt, Giana (2005): Consumer Ethics Across Cultures. In: *Consumption, Markets and Culture* 8 (3), S. 275–289.
- Belz, Frank-Martin; Bilharz, Michael (2007): Nachhaltiger Konsum, geteilte Verantwortung und Verbraucherpolitik: Grundlagen. In: Frank-Martin Belz, Georg Karg und Dieter Witt (Hg.): *Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert*. Marburg: Metropolis-Verlag (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, 1), S. 21–52.
- Belz, Frank-Martin; Peattie, Ken (2012): Sustainability Marketing. A Global Perspective. Second Edition. Chichester (UK): John Wiley & Sons Ltd.
- Benner, Dietrich (2009): Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik), S. 51–63.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–332.
- Berkhout, Peter H. G.; Muskens, Jos G.; Velthuisen, Jan W. (2000): Defining the rebound effect. In: *Energy Policy* 28, S. 425–432.
- Bertels, Lothar (1990): Gemeinschaftsformen in der modernen Stadt. Opladen: Leske Verlag + Budrich.
- Best, Henning; Kroneberg, Clemens (2012): Die Low-Cost-Hypothese. Theoretische Grundlagen und empirische Implikationen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64 (3), S. 535–561.
- Betsch, Tilmann; Funke, Joachim; Plessner, Henning (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Mit 33 Abbildungen und 14 Tabellen. Berlin, Heidelberg: Springer (Allgemeine Psychologie für Bachelor).
- Bevc, Tobias (2007): Politische Theorie. Stuttgart: UTB.

- Beyers, Bert; Kus, Barbara; Amend, Thora; Fleischhauer, Andrea (2010): Großer Fuß auf kleiner Erde? Bilanzieren mit dem Ecological Footprint; Anregungen für eine Welt begrenzter Ressourcen. 2., leicht veränderte Auflage. Heidelberg: Kasperek (Nachhaltigkeit hat viele Gesichter, 10).
- Biermann, Brigitte (2008): Umwelt und Nachhaltigkeit im Licht der Governance-Forschung. Unvollständige Lösungen im Prozess. In: Stephan Bröckler und Hans-Joachim Lauth (Hg.): *Politikwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Bilharz, Michael; Fricke, Vera (2011): Konsum und gesellschaftlicher Wandel: Das "Großgedruckte" beachten. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (4), S. 9–12.
- Bilharz, Michael; Fricke, Vera; Schrader, Ulf (2011): Wider die Bagatellisierung der Konsumentenverantwortung. Reaktion auf A.Grunwald. 2010. Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. *GAIA* 19/3: 178–182. In: *GAIA* 20 (1), S. 9–13.
- Birks, Melanie; Mills, Jane (2011): Grounded theory. A practical guide. London (UK): SAGE.
- Blake, Michael (2005): International Justice. In: Edward N. Zalta (Hg.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/international-justice/>, zuletzt geprüft am 04.02.2012.
- Blättel-Mink, Birgit; Hellmann, Kai-Uwe (Hg.) (2010): Prosumer revisited. Zur Aktualität einer Debatte. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 69). Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2013.
- Blumen - Wem jetzt was blüht (2011). In: *Öko-Test* (5). Online verfügbar unter <http://www.oekotest.de/cgi/index.cgi?artnr=97714>, zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- Bock-Rosenthal, Erika (2006): Soziale Ungleichheiten. In: Benno Biermann, Erika Bock-Rosenthal, Martin Doehle, Karl-Heinz Grohmann und Dietrich Kühn (Hg.): *Soziologie. Studienbuch für soziale Berufe*. 5., überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 204–264.
- Bögeholz, Susanne (2007): Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In: Dirk Krüger und Helmut Vogt (Hg.): *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Ein Handbuch für Lehramtsstudenden und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 209–220.
- Bollnow, Otto Friedrich (1949): Vorurteile. In: *Die Sammlung* 4 (2), S. 74–81. Online verfügbar unter <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/Vorurteile.pdf>, zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- Booth Sweeney, Linda; Sterman, John D. (2000): Bathtub dynamics: initial results of a systems thinking inventory. In: *System Dynamics Review* 16, S. 249–286.
- Bordat, Josef (2010): Ethik in Zeiten des Klimawandels. In: Martin Voss (Hg.): *Der Klimawandel. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–204.
- Bormann, Inka (2012): Nachhaltigkeit und Bildung. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 188–191.
- Boschetti, Fabio; Hardy, Pierre-Yves; Grigg, Nicola; Horwitz, Pierre (2011): Can We Learn How Complex Systems Work? In: *Emergence: Complexity & Organization* 13 (4), S. 47–62.
- Bradley, Ben; Stocker, Michael (2005): "Doing and Allowing" and Doing and Allowing. In: *Ethics* 115, S. 799–808.
- Brandl, Volker; Jörissen, Juliane; Kopfmüller, Jürgen; Paetau, Michael (2001): Das integrative Konzept: Mindestbedingungen nachhaltiger Entwicklung. In: Armin Grunwald, Reinhard Coenen, Joachim Nitsch, Achim Sydow und Peter Wiedemann (Hg.): *Forschungswerkstatt Nachhaltigkeit. Wege zur Diagnose und Therapie von Nachhaltigkeitsdefiziten*. Berlin: Edition Sigma, S. 79–101.
- Braun, Boris; Schulz, Christian (2012): Wirtschaftsgeographie. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Bravo (Hg.) (2007): BRAVO Trend-Barometer. Hamburg. Online verfügbar unter [http://www.baueradvertising.de/uploads/media/Bravo.de-Trendbarometer\\_Mai\\_2007.pdf](http://www.baueradvertising.de/uploads/media/Bravo.de-Trendbarometer_Mai_2007.pdf), zuletzt geprüft am 25.05.2013.
- Bray, Jeffery; Johns, Nick; Kilburn, David (2011): An Exploratory Study into the Factors Impeding Ethical Consumption. In: *Journal of Business Ethics* 98 (4), S. 597–608.
- Bredow, Wilfried von; Noetzel, Thomas (2009): Politische Urteilskraft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Brekke, Kjell Arne; Howarth, Richard B. (2006): Two Alternative Economic Models of Why Enough Will Never Be Enough. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 249–262.
- Brickwedde, Fritz (2010): Ökologische Nachhaltigkeit. In: Wolfgang Krüger, Bernhard von Schubert und Volker Wittberg (Hg.): *Die Zukunft gibt es nur einmal! Plädoyer für mehr unternehmerische Nachhaltigkeit*. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 47–60.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas (2010): „Schülerkompetenzen“ im Nadelöhr kollektiver Kompetenzen. Ein Versuch der Erneuerung des Governanceregimes der Schule. In: Thomas Kurtz und Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–146.
- Bühler, Hans; Datta, Asit (1998): Global - total - fatal. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 21 (3), S. 2–7.
- Bühler, Hans; Datta, Asit; Mergner, Gottfried; Karcher, Wolfgang (1996): Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? Ein Aufruf zur Diskussion der Thesen von A. Trembl (1996 a, b, und c). In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 19 (2), S. 27–29.
- Bullard, R. (2001): Environmental Justice. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 4627–4633.
- Bundesministerium der Verteidigung (Hg.) (2011): POL&IS. Die interaktive Simulation zu Politik und Internationaler Sicherheit. Erleben. Verstehen. Gestalten. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.polis.jugendoffizier.eu/fileadmin/user\\_upload/POLIS\\_Broschuere.pdf](http://www.polis.jugendoffizier.eu/fileadmin/user_upload/POLIS_Broschuere.pdf), zuletzt geprüft am 22.07.2013.
- BMU (Hg.) (2006): Umweltbewusstsein in Deutschland 2006. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Unter Mitarbeit von Udo Kuckartz, Stefan Rädiker und Anke Rheingans-Heintze. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.umweltdaten.de/publikationen/fpdf-l/3113.pdf>, zuletzt geprüft am 01.08.2013.
- BMU (Hg.) (2008): Umweltbewusstsein in Deutschland 2008. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Unter Mitarbeit von Carsten Wippermann, Marc Calmbach und Silke Kleinhückelkotten. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.klimanavigator.de/imperia/md/content/csc/klimanavigator/bmu\\_umfrage\\_umweltbewusstsein\\_deutschland\\_2008.pdf](http://www.klimanavigator.de/imperia/md/content/csc/klimanavigator/bmu_umfrage_umweltbewusstsein_deutschland_2008.pdf), zuletzt geprüft am 27.07.2013.
- BMU;UBA (Hg.) (2013): Umweltbewusstsein in Deutschland 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit und Umweltbundesamt. Unter Mitarbeit von Jana Rückert-John, Inka Bormann und René John. Berlin, Dessau-Roßlau. Online verfügbar unter [http://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Umweltinformation\\_Bildung/4396.pdf](http://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Umweltinformation_Bildung/4396.pdf), zuletzt geprüft am 20.05.2013.
- BMZ; KMK (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zusammengestellt und bearbeitet von Dieter Appelt und Hannes Siege. Bonn, Berlin.
- Bundesregierung (Hg.) (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. 17. Legislaturperiode. Online verfügbar unter <http://www.cdu.de/doc/pdf/c/091026-koalitionsvertrag-cdcsu-fdp.pdf>, zuletzt geprüft am 23.06.2012.
- Bürklin, Wilhelm (1998): Wahlverhalten und Wertewandel. Kurseinheiten 1 bis 3. Unter Mitarbeit von Markus Klein. Hagen: FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen.
- Burrus, Jeremy; Mattern, Krista D. (2010): Equity, Egoism, and Egocentrism: The Formation of Distributive Justice Judgments. In: *Basic and Applied Social Psychology* 32 (2), S. 155–164.
- Burzan, Nicole (2010): Soziologie sozialer Ungleichheit. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 525–538.
- Burzan, Nicole; Lökenhoff, Brigitta; Schimank, Uwe; Schöneck, Nadine M. (2008): Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cabeza Gutiérrez, Maite (1996): The concept of weak sustainability. Commentary. In: *Ecological Economics* 17, S. 147–156.
- Campbell, Colin (1994): Consuming Goods and the Good of Consuming. In: *Critical Review* 8 (4), S. 503–520.

- Catón, Matthias; Steltemeier, Rolf (2007): Stakeholder. In: Dieter Nohlen und Florian Grotz (Hg.): *Kleines Lexikon der Politik*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: C.H. Beck (1418), S. 553.
- Charmaz, Kathy (2010): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–205.
- Chernev, Alexander; Böckenholt, Ulf; Goodman, Joseph (2010): Commentary on Scheibehenne, Greifeneder, and Todd Choice Overload: Is There Anything to It? In: *Journal of Consumer Research* 37 (3), S. 426–428.
- Cherrier, Hélène (2005): Using Existential-Phenomenological Interviewing to Explore Meanings of Consumption. In: Rob Harrison, Terry Newholm und Deirdre Shaw (Hg.): *The ethical consumer*. London; Thousand Oaks: SAGE, S. 125–136.
- Cherrier, Hélène (2007): Ethical consumption practices: co-production of self-expression and social recognition. In: *Journal of Consumer Behaviour* 6 (5), S. 321–335.
- Cherrier, Hélène (2009): Anti-consumption discourses and consumer-resistant identities. In: *Journal of Business Research* 62 (2), S. 181–190.
- Chhetri, Prem; Stimson, Robert J.; Western, John (2009): Understanding the Downshifting Phenomenon: A Case of South East Queensland, Australia. In: *Australian Journal of Social Issues* 44 (4), S. 345–362.
- Chomsky, Noam (1973): *Aspekte der Syntax-Theorie*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christen, Marius; Schmidt, Stephan (2011): A Formal Framework for Conceptions of Sustainability - a Theoretical Contribution to the Discourse in Sustainable Development. In: *Sustainable Development* 20 (6), S. 400–410.
- Clausen, Andrea (2009): *Grundwissen Unternehmensethik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: UTB.
- Clavin, Barry; Lewis, Alex (2005): Focus Groups on Consumers' Ethical Beliefs. In: Rob Harrison, Terry Newholm und Deirdre Shaw (Hg.): *The ethical consumer*. London; Thousand Oaks: SAGE, S. 173–187.
- Colby, A.; Kohlberg, Lawrence; et al. (2006): Das Interview zur Erhebung der Stufe des moralischen Urteilens ("Moral Judgment Interview"): Dilemma-Texte und Standardfragen. In: Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. 1. Aufl. Hg. v. Wolfgang Althof. Unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit, 1232), S. 495–508.
- Collins English Dictionary (1998). 4th Australian ed. Glasgow: HarperCollins.
- Consentius, Heidi; de Haan, Gerhard (2011): Kurzexpertise zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für das Forschungsvorhaben „Rio+20 vor Ort Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven lokaler Nachhaltigkeitsprozesse in Deutschland, Projektphase I“. Institut Futur der Freien Universität Berlin. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.umweltbundesamt.de/umweltbewusstsein/publikationen/kommunen/expertise\\_bildung\\_rio\\_20\\_vor\\_ort\\_09\\_11.pdf](http://www.umweltbundesamt.de/umweltbewusstsein/publikationen/kommunen/expertise_bildung_rio_20_vor_ort_09_11.pdf), zuletzt geprüft am 06.10.2012.
- Corbin, Juliet M. (2011): Eine analytische Reise unternehmen. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–180.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. Aufl. Los Angeles: Sage Publications.
- Craig-Lees, Margaret; Hill, Constance (2002): Understanding Voluntary Simplifiers. In: *Psychology & Marketing* 19 (2), S. 187–210.
- Cudd, Ann (2007): Contractarianism. In: Edward N. Zalta (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2008 Edition. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/contractarianism>, zuletzt aktualisiert am 04.04.2007, zuletzt geprüft am 24.02.2012.
- Curran, Mary Ann (2009): Wrapping Our Brains around Sustainability. Commentary. In: *Sustainability* 1 (1), S. 5–13. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.3390/su1010005>, zuletzt geprüft am 28.11.2010.
- Cuthill, Michael (2010): Strengthening the 'social' in sustainable development: Developing a conceptual framework for social sustainability in a rapid urban growth region in Australia. In: *Sustainable Development* 18 (6), S. 362–373.
- Darby, Michael R.; Karni, Edi (1973): Free Competition and the Optimal Amount of Fraud. In: *Journal of Law and Economics* 16 (1), S. 67–88.
- de Haan, Gerhard (2002): Schule und Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Wolfgang Beer, Jobst Kraus, Peter Markus und Roswitha Terlinden (Hg.): *Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 81–101.

- de Haan, Gerhard (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (7-8), S. 39–46.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- de Haan, Gerhard (2009): Herzlich willkommen auf den Internetseiten des Programms Transfer-21. Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung, Programm Transfer-21. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.transfer-21.de/index.php?p=2>, zuletzt geprüft am 06.04.2013.
- de Haan, Gerhard; Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 72). Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf>, zuletzt geprüft am 22.06.2013.
- de Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim; Martignon, Laura; Müller-Christ, Georg; Wütscher, Friederike; Nutzinger, Hans Gottfried (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer (Ethics of Science and Technology Assessment, 33).
- Defila, Rico; Di Giulio, Antonietta; Kaufmann-Hayoz, Ruth (2011): Einführung. In: Rico Defila, Antonietta Di Giulio und Ruth Kaufmann-Hayoz (Hg.): *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"*. München: oekom, S. 11–20.
- DeGöB (Hg.) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Online verfügbar unter [http://degoeb.de/uploads/degoeb/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf), zuletzt geprüft am 21.06.2013.
- Delacote, Philippe; Montagné-Huck, Claire (2012): Political consumerism and public policy: Good complements against market failures? In: *Ecological Economics* 73, S. 188–193.
- Deneulin, Séverine (2002): Perfectionism, Paternalism and Liberalism in Sen and Nussbaum's Capability Approach. In: *Review of Political Economy* 14 (4), S. 497–518.
- De-Shalit, Avner (1995): Why posterity matters. Environmental policies and future generations. London, New York: Routledge.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim (2013a): Politikkompetenz Urteilsfähigkeit. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Detjen, Joachim (2013b): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft).
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißen, Georg (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.) (2010): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Online verfügbar unter [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex\\_2010.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf), zuletzt geprüft am 24.11.2013.
- Deutsche Stiftung Verbraucherschutz; Verbraucherzentrale Bundesverband (Hg.) (2013): Resolution. Verbraucherkompetenzen frühzeitig fördern – mehr Verbraucherbildung in die Schulen. Online verfügbar unter [http://www.verbraucherstiftung.de/sites/default/files/pages/130311\\_resolution\\_bildung\\_web\\_0.pdf](http://www.verbraucherstiftung.de/sites/default/files/pages/130311_resolution_bildung_web_0.pdf), zuletzt aktualisiert am 11.03.2013, zuletzt geprüft am 29.04.2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2012): Definition von Menschenrechtsbildung. Online verfügbar unter [http://www.unesco.de/definition\\_mr\\_bildung.html](http://www.unesco.de/definition_mr_bildung.html), zuletzt aktualisiert am 30.01.2012, zuletzt geprüft am 17.02.2012.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (o. J. a) : Nachhaltigkeit heißt Fair produzieren, fair konsumieren. Online verfügbar unter <http://www.mehr-wissen-mehr-tun.de/index.php?id=fair-produzieren-fair-konsumiere>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (o. J. b): Nachhaltigkeit heißt Mit anderen etwas tun. Online verfügbar unter <http://www.mehr-wissen-mehr-tun.de/index.php?id=mit-anderen-etwas-tun>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (o. J. c): Nachhaltigkeit heißt Mitmachen. Online verfügbar unter <http://www.mehr-wissen-mehr-tun.de/index.php?id=mitmachen>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.



- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (o. J. d): Nachhaltigkeit heißt Spaß haben. Online verfügbar unter <http://www.mehr-wissen-mehr-tun.de/index.php?id=spass-haben>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (o. J. e): WELTBewusst (3. Auszeichnung). Projektnummer: 2172. Online verfügbar unter <http://www.dekade.org/datenbank/index.php?d=pdf&gType=11&gid=1665>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (o. J. f): Wer mehr weiß, kann mehr tun! Online verfügbar unter <http://www.mehr-wissen-mehr-tun.de/index.php?id=ich-wills-wissen>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (o. J. g): Zeitleiste UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Online verfügbar unter [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02\\_\\_UN-Dekade\\_20BNE/01\\_\\_Was\\_20ist\\_20BNE/Zeitleiste\\_20BNE.html](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02__UN-Dekade_20BNE/01__Was_20ist_20BNE/Zeitleiste_20BNE.html), zuletzt geprüft am 07.10.2012.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2002): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Umweltgutachten 2002 des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen. Für eine neue Vorreiterrolle. Berlin (Drucksache 14/8792). Online verfügbar unter [http://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01\\_Umweltgutachten/2002\\_Umweltgutachten\\_Bundestagsdrucksache.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01_Umweltgutachten/2002_Umweltgutachten_Bundestagsdrucksache.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 28.10.2011.
- Devinney, Timothy M. (2010): The consumer, politics and everyday life. In: *Australasian Marketing Journal* 18 (3), S. 190–194.
- Devinney, Timothy M.; Auger, Pat; Eckhardt, Giana M. (2010): The myth of the ethical consumer. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Di Giulio, Antonietta; Brohmann, Bettina; Clausen, Jens; Defila, Rico; Fuchs, Doris; Kaufmann-Hayoz, Ruth; Koch, Andreas (2011): Bedürfnisse und Konsum - ein Begriffssystem und dessen Bedeutung im Kontext von Nachhaltigkeit. In: Rico Defila, Antonietta Di Giulio und Ruth Kaufmann-Hayoz (Hg.): *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"*. München: oekom, S. 47–71.
- Dieckmann, Julia (2011): WELTBewusst - das Bildungsprojekt rund um die konsumkritischen Stadtrundgänge. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (4), S. 27–28.
- Diefenbacher, Hans (2001): Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Zum Verhältnis von Ethik und Ökonomie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Diel, Jochen (2007): Mobilfunkprojekt. In: Claudia Schmidt und Corinna Steber (Hg.): *Qualitätssicherung an Schulen. Band 2: Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 1. Aufl. Donauwörth: Auer (Qualitätssicherung an Schulen, 2), S. 149–154.
- Dietrich, Frank (2001): Dimensionen der Verteilungsgerechtigkeit. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- DLR (Hg.) (o. J.): Nachhaltiges Verhalten in der Schule lernen. Laufzeit: 01.06.2008 - 31.05.2011. Beitrag von Bildungsinstitutionen zur Förderung nachhaltigen Konsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (BINK). Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.. Online verfügbar unter <http://www.sozial-oekologische-forschung.org/de/1295.php>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Dobson, Andrew (2000): Drei Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit. In: *Natur und Kultur* 1 (1), S. 62–85. Online verfügbar unter <http://www.umwelthethik.at/download.php?id=274>, zuletzt geprüft am 26.11.2010.
- Dobson, Andrew (2003): *Citizenship and the environment*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Donges, Patrick (2008): Medialisierung politischer Organisationen. Parteien in der Mediengesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Donnelly, J. (2001): Human Rights: Political Aspects. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 7025–7027.
- Dörner, Dietrich (2009): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Douglas, Mary (2006): Relative Poverty - Relative Communications. Nachdruck von Douglas, Mary (1976): Relative poverty - relative communication. In: A. Halsey (Hg.): *Traditions of Social Policy*. Oxford: Basil Blackwell. S. 197–215. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 236–248.
- Drinck, Barbara (2010): Erziehung. In: Barbara Drinck, Solvejg Jobst und Wolfgang Hörner: *Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen: Budrich, S. 75–158.
- Dubielzig, Frank (2009): Sozio-Controlling im Unternehmen. Das Management erfolgsrelevanter sozial-gesellschaftlicher Themen in der Praxis. Wiesbaden: Gabler.

- Dubs, Rolf (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung - Überlegungen zu einem alten Postulat. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2). Online verfügbar unter <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf>, zuletzt geprüft am 03.05.2013.
- Duden online. Mannheim. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/woerterbuch>, zuletzt geprüft am 09.10.2012.
- Duff, R. A. (1998): Responsibility. In: Edward Craig und Luciano Floridi (Hg.): *Routledge encyclopedia of philosophy CD-ROM*. Version 1.0. London, New York: Routledge.
- Duncker, Anne (2009): Menschenrechte und Islam. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter [http://www.bpb.de/themen/53W2AC,1,0,Menschenrechte\\_und\\_Islam.html](http://www.bpb.de/themen/53W2AC,1,0,Menschenrechte_und_Islam.html), zuletzt aktualisiert am 12.10.2009, zuletzt geprüft am 17.02.2012.
- Durning, Alan (2006): The Dubious Rewards of Consumption. Nachdruck von Durning, Alan (1992) "The dubious rewards of consumerism", Chapter 3 in: *How Much is Enough?* Boston (MA): Worldwatch Institute. S. 37-48. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 129-135.
- Dyck, Ilona (2011): Kassenbons sind Sondermüll! Tipp des Tages. Hg. v. Utopia AG. München. Online verfügbar unter <http://www.utopia.de/ratgeber/tipp-des-tages-kassenbons-sind-sondermuell-bisphenol-a-re-cyclingpapier>, zuletzt aktualisiert am 03.08.2011, zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- Ebert, Thomas (2010): Soziale Gerechtigkeit. Ideen, Geschichte, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Egan-Krieger, Tanja von; Ott, Konrad; Voget, Lieske (2007): Der Schutz des Naturerbes als Postulat der Zukunftsverantwortung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (24), S. 10-17. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/files/807ZG4.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2011.
- Eggert, Sabina (2008): Bewertungskompetenz für den Biologieunterricht - Vom Modell zur empirischen Überprüfung. Georg-August-Universität, Göttingen. Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultäten. Online verfügbar unter <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/eggert/eggert.pdf>, zuletzt geprüft am 24.03.2010.
- Eggert, Sabina; Bögeholz, Susanne (2006): Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. In: *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12, S. 199-217.
- Ekardt, Felix (2010): Recht, Gerechtigkeit, Abwägung und Steuerung im Klimaschutz - Ein 10-Punkte-Plan für den globalen und europäischen Klimaschutz. In: Martin Voss (Hg.): *Der Klimawandel. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-244.
- Elgin, Duane (2006): Living More Simply. Nachdruck von Chapter 5 in Elgin, Duane (1981): *Voluntary Simplicity: Towards a Way of Life that is Outwardly Simple, Inwardly Rich*. New York: William Morrow. S. 143-160. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 151-158.
- Elvers, Horst-Dietrich (2011): Umweltgerechtigkeit. In: Matthias Groß (Hg.): *Handbuch Umweltsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 464-484.
- Emmrich, Rico; Melzer, Marieluise (2006): Zur Anwendung des integrativen Nachhaltigkeitskonzeptes der HGF im pädagogischen Kontext. In: Werner Rieß und Heino Apel (Hg.): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE), S. 149-162.
- Engartner, Tim (2010): Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt – Bewertungskriterien und Perspektiven für umweltverträgliche Stoffkreisläufe in der Industriegesellschaft (1994): Bericht. Die Industriegesellschaft gestalten - Perspektiven für einen nachhaltigen Umgang mit Stoff- und Materialströmen. Drucksache 12/8260. Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode. Bonn. Online verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/12/082/1208260.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2013.
- Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung" (1998): Abschlußbericht. Konzept Nachhaltigkeit: Vom Leitbild zur Umsetzung. Drucksache 13/11200. Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/13/112/1311200.pdf>, zuletzt geprüft am 29.05.2011.
- Eshleman, Andrew (2009): Moral Responsibility. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/win2009/entries/moral-responsibility>, zuletzt aktualisiert am 18.11.2009, zuletzt geprüft am 01.03.2012.

- Etzioni, Amitai (1998): Voluntary simplicity: Characterization, select psychological implications, and societal consequences. In: *Journal of Economic Psychology* 19 (5), S. 619–643.
- Europäische Gemeinschaften (Hg.) (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg. Online verfügbar unter [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf), zuletzt geprüft am 23.06.2013.
- Fassbender, Bardo (2008): Idee und Anspruch der Menschenrechte im Völkerrecht. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (46), S. 3–8.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fenner, Dagmar (2008): Ethik. Wie soll ich handeln? Tübingen, Basel: Francke.
- Fenner, Dagmar (2010): Einführung in die Angewandte Ethik. 1. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Figueroa, Maria; Elling, Bo; Jelsoe, Erling; Nielsen, Kurt Aagaard (2010): Introduction: A New Agenda for Sustainability. In: Kurt Aagaard Nielsen, Bo Elling, Maria Figueroa und Erling Jelsoe (Hg.): *A new agenda for sustainability*. Farnham: Ashgate (Ashgate studies in environmental policy and practice), S. 1–14.
- Fischer, Daniel; Michelsen, Gerd; Blättel-Mink, Birgit; Di Giulio, Antonietta (2011): Nachhaltiger Konsum: Wie lässt sich Nachhaltigkeit im Konsum beurteilen? In: Rico Defila, Antonietta Di Giulio und Ruth Kaufmann-Hayoz (Hg.): *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"*. München: oekom, S. 73–88.
- Fischer, Peter (2006): Politische Ethik. Eine Einführung. Paderborn, München: Fink.
- FitzPatrick, William J. (2008): Moral Responsibility and Normative Ignorance: Answering a New Skeptical Challenge. In: *Ethics* 118, S. 589–613.
- Flick, Uwe (2011a): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage Oktober 2007, 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe (2011b): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 13–29.
- Fögen, Ines; Henkel, Knut; Seithel, Friderike (2012): Wem nützt der Welthandel? Freier Welthandel = zukunftsfähiger Welthandel? Unterrichtsprojekt für Klasse 9/10 und Oberstufe. Behörde für Schule und Berufsbildung Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Freie und Hansestadt Hamburg. Hamburg (Globales Lernen - Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, 4). Online verfügbar unter [http://www.eine-welt-netz.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Unterrichtsmaterialien\\_20begutachtet/Wem\\_20n\\_C3\\_BCtzt\\_20der\\_20Welthandel\\_3F.pdf](http://www.eine-welt-netz.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Unterrichtsmaterialien_20begutachtet/Wem_20n_C3_BCtzt_20der_20Welthandel_3F.pdf), zuletzt geprüft am 26.01.2013.
- Forst, Rainer (2001): Towards a critical theory of transnational justice. In: *Metaphilosophy* 32 (1/2), S. 160–179.
- Frambach, Hans A. (2009): Crash-Kurs Mikroökonomik. 1. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (3083).
- Fraser, Nancy (2005): Reframing justice in a globalizing world. In: *New Left Review* (36), S. 69–88.
- Freimann, Jürgen; Walther, Michael (2012): Von der Effizienz zur Konsistenz? In: Michael von Hauff, Ralf Isenmann und Georg Müller-Christ (Hg.): *Industrial Ecology Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 187–204.
- Frey, Bruno S. (1989): Ipsative and objective limits to human behavior. In: *Journal of Behavioral Economics* 17 (4), S. 229–248.
- Fuchs, Doris A.; Lorek, Sylvia (2005): Sustainable Consumption Governance: A History of Promises and Failures. In: *Journal of Consumer Policy* 28, S. 261–288.
- Fürstenau, Sara (2012): Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Sara Fürstenau (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–23.
- Gabler Kompakt-Lexikon Wirtschaft (2010): 4500 Begriffe nachschlagen, verstehen, anwenden. 10. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Gabler Wirtschaftslexikon (Hg.) (2012): Stichwort: Wohlfahrtsfunktion. Online verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/872/wohlfahrtsfunktion-v6.html>, zuletzt geprüft am 28.01.2012.
- Gängler, Hans (2003): Sisyphos hofft. Über Bedeutsamkeit, Realismus und pädagogische Zuversicht. In: Gregor Lang-Wojtasik und Claudia Lohrenscheit (Hg.): *Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale*

- Bildungsforschung*. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 169–176.
- Gasper, Des (2002): Is Sen's Capability Approach an Adequate Basis for Considering Human Development? In: *Review of Political Economy* 14 (4), S. 435–461.
- Geißler, Karlheinz A. (2002): Von der Nachhaltigkeit zur Forderung von Nachhaltigkeit oder: Vom Beten zum Lernen. In: Wolfgang Beer, Jobst Kraus, Peter Markus und Roswitha Terlinden (Hg.): *Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 20–33.
- Gensicke, Thomas (2010): Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Unter Mitarbeit von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel und TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt am Main: Fischer, S. 187–242.
- GPJE (Hg.) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Unter Mitarbeit von Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander und Georg Weißenö. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. Online verfügbar unter <http://www.gpje.de/media/bildungsstandards.pdf>, zuletzt geprüft am 21.06.2013.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Glaser, Barney G. (2004): Remodeling Grounded Theory [80 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 5 (2, Art. 4). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>, zuletzt geprüft am 22.07.2013.
- Glöckner, Alexandra; Balderjahn, Ingo; Peyer, Mathias (2010): Die LOHAS im Kontext der Sinus-Milieus. In: *Marketing Review St. Gallen* 27 (5), S. 36–41.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim (2012a): Interkulturelle Pädagogik. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 2. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 111–112.
- Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim (2012b): Interkulturelles Lernen. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 2. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 117–118.
- Goodman, James (2009): From Global Justice to Climate Justice? Justice Ecologism in an Era of Global Warming. In: *New Political Science* 31 (4), S. 499–514.
- Götz, Konrad; Glatzer, Wolfgang; Gözl, Sebastian (2011): Haushaltsproduktion und Stromverbrauch – Möglichkeiten der Stromersparnis im privaten Haushalt. In: Rico Defila, Antonietta Di Giulio und Ruth Kaufmann-Hayoz (Hg.): *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"*. München: oekom, S. 265–282.
- Goody, John (2005): Toward a new welfare economics for sustainability. In: *Ecological Economics* 53 (2), S. 211–222.
- Graf, Dittmar (2007): Die Theorie des geplanten Verhaltens. In: Dirk Krüger und Helmut Vogt (Hg.): *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 33–43.
- Graf, Gunter (2011): Der Fähigkeitenansatz im Kontext von verschiedenen Informationsbasen sozioethischer Theorien. In: Clemens Sedmak, Bernhard Babic, Reinhold Bauer und Christian Posch (Hg.): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungs-politischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–28.
- Grammes, Tilman; Schluß, Henning; Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman; Welniak, Christian (2012): Politische Erziehung. In: Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier und Adly Rausch (Hg.): *Handbuch Erziehung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 676–681.
- Gräsel, Cornelia (2009): Umweltbildung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 845–859.

- Gräsel, Cornelia; Bormann, Inka; Schütte, Kerstin; Trempler, Kati; Fischbach, Robert; Asseburg, Regine (2012): Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Beiträge der Bildungsforschung*. Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 39), S. 7–24.
- Greening, Lorna A.; Greene, David L.; Difiglio, Carmen (2000): Energy efficiency and consumption - the rebound effect - a survey. In: *Energy Policy* 28, S. 389–401.
- Grober, Ulrich (2002): Tiefe Wurzeln: Eine kleine Begriffsgeschichte von 'sustainable development' – Nachhaltigkeit. In: *Natur und Kultur* 3 (1), S. 116–128.
- Grober, Ulrich (2011): Welches Wachstum wollen wir? In: *Psychologie heute* 38 (6), S. 60–64.
- Großmaß, Ruth; Perko, Gudrun (2011): Ethik für Soziale Berufe. Paderborn: Schöningh.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. - Level-One-Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One-Studie*. Münster: Waxmann Verlag, S. 15–53.
- Grunert, Cathleen (2012): Bildung und Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunwald, Armin (2001): Global zukunftsfähige Entwicklung - Perspektiven für Deutschland. Einführung in das Projekt. In: Armin Grunwald, Reinhard Coenen, Joachim Nitsch, Achim Sydow und Peter Wiedemann (Hg.): *Forschungswerkstatt Nachhaltigkeit. Wege zur Diagnose und Therapie von Nachhaltigkeitsdefiziten*. Berlin: Edition Sigma, S. 15–30.
- Grunwald, Armin (2010a): Die Ökologie der Individuen. Erwartungen an individuelles Umwelthandeln. In: Christian Büscher und Klaus Peter Japp (Hg.): *Ökologische Aufklärung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–257.
- Grunwald, Armin (2010b): Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. GAIA 19/3(2010): 178–182. In: *GAIA* 19 (3), S. 178–182.
- Grunwald, Armin (2011): Statt Privatisierung: Politisierung der Nachhaltigkeit. Reaktion auf zwei Beiträge zur Frage nach den relevanten Akteuren für eine nachhaltige Entwicklung. M. Bilharz et al. 2011. *GAIA* 20/1: 9–13; B. Siebenhüner. 2011. *GAIA* 20/1: 14–16. In: *GAIA* 20 (1), S. 17–19.
- Grunwald, Armin (2012): Ende einer Illusion. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. München: oekom verlag.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2012): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 11., überarbeitete Auflage. Stuttgart: UTB.
- Habermann, Friederike (2006): Hegemonie und Gegenhegemonie im globalen Kapitalismus. In: Ursula Degener und Beate Rosenzweig (Hg.): *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit. Feministische Analysen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–130.
- Häcker, Hartmut O.; Stapf, Kurt-H (Hg.) (2009): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 15., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Huber.
- Haedrich, Günther; Tomczak, Torsten; Kaetzke, Philomela (2003): Strategische Markenführung. Planung und Realisierung von Marketingstrategien. 3., vollständig überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Hafeneger, Benno (2009): Politische Bildung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 861–879.
- Hafeneger, Benno (2010): Werte und Wertebildung Jugendlicher im historischen Wandel. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Heinz Lynen von Berg (Hg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 93–113.
- Hallbleib, Lilo (2007): Coltan global. In: Claudia Schmidt und Corinna Steber (Hg.): *Qualitätssicherung an Schulen. Band 2: Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 1. Aufl. Donauwörth: Auer (Qualitätssicherung an Schulen, 2), S. 143–148.
- Hallitzky, Maria (2008): Kompetenzaspekte der Bewältigung von Komplexität im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie zur Wirksamkeit selbstreflexiver Verfahren in der Hochschuldidaktik auf Faktoren der Bewältigung von Komplexität bei Lehramtsstudierenden am Beispiel des Umgangs mit Fremdheit. Habilitation. Universität Passau, Passau. Philosophische Fakultät.
- Hamilton, Clive (2010): Consumerism, self-creation and prospects for a new ecological consciousness. In: *Journal of Cleaner Production* 18 (6), S. 571–575.

- Hamlin, A. (2001): Contractarianism. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 2709–2715.
- Harlow, John; Golub, Aaron; Allenby, Braden (2011): A Review of Utopian Themes in Sustainable Development Discourse. In: *Sustainable Development*.
- Harrison, Rob (2005): Pressure Groups, Campaigns and Consumers. In: Rob Harrison, Terry Newholm und Deirdre Shaw (Hg.): *The ethical consumer*. London; Thousand Oaks: SAGE, S. 55–67.
- Harrison, Rob; Newholm, Terry; Shaw, Deirdre (2005): Introduction. In: Rob Harrison, Terry Newholm und Deirdre Shaw (Hg.): *The ethical consumer*. London; Thousand Oaks: SAGE, S. 1–8.
- Hartmeyer, Helmuth (2006): Erziehung ist Anregung zum Lernen. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29 (1/2), S. 49–50.
- Hasse, Jürgen (2010): "Globales Lernen". Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: Gabriele Schrüfer und Ingrid Schwarz (Hg.): *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 45–61.
- Hauff, Michael von; Kleine, Alexandro (2009): Nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Umsetzung. München: Oldenbourg.
- Hawkins, Roberta (2012): Shopping to save lives: Gender and environment theories meet ethical consumption. In: *Geoforum* 43 (4), S. 750–759.
- Hawthorne, Maria; Alabaster, Tony (1999): Citizen 2000: development of a model of environmental citizenship. In: *Global Environmental Change* 9 (1), S. 25–43.
- Haydar, Bashshar (2010): The Consequences of Rejecting the Moral Relevance of the Doing–Allowing Distinction. In: *Utilitas* 22 (2), S. 222–227.
- Heidbrink, Ludger (2010): Nichtwissen und Verantwortung. Zum Umgang mit unbeabsichtigten Nebenfolgen. Center for Responsibility Research (CRR). Essen (Working Papers des CRR, Nr. 8/2010). Online verfügbar unter [http://www.responsibility-research.de/resources/WP\\_8\\_Nichtwissen\\_und\\_Verantwortung.pdf](http://www.responsibility-research.de/resources/WP_8_Nichtwissen_und_Verantwortung.pdf), zuletzt geprüft am 11.03.2012.
- Heidbrink, Ludger; Reidel, Johannes (2011): Nachhaltiger Konsum durch politische Selbstbindung. Reaktion auf vier Beiträge zur Privatisierung der Nachhaltigkeit. A.Grunwald. 2010. GAIA 19/3: 178–182; M. Bilharz et al. 2011. GAIA 20/1: 9–13; B. Siebenhüner. 2011. GAIA 20/1: 14–16; A. Grunwald. 2011. GAIA 20/1: 17–19. In: GAIA 20 (3), S. 152–156.
- Heidbrink, Ludger; Schmidt, Imke (2009): Die neue Verantwortung der Konsumenten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (32-33), S. 27–32. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/31813/die-neue-verantwortung-der-konsumenten?p=all>, zuletzt geprüft am 25.01.2013.
- Heidbrink, Ludger; Schmidt, Imke (2011): Das Prinzip der Konsumentenverantwortung - Grundlagen, Bedingungen und Umsetzungen verantwortlichen Konsums. In: Ludger Heidbrink, Imke Schmidt und Björn Ahaus (Hg.): *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 25–56.
- Heinrichs, Jan-Hendrik (2008): Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): *Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 54–68.
- Hellbrück, Jürgen; Kals, Elisabeth (2012): Umweltpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmann, Kai-Uwe (2011): Der Eigensinn der Konsumenten - Zur Frage der Verantwortung bei der Zurechnung von Konsumentenverantwortung. In: Ludger Heidbrink, Imke Schmidt und Björn Ahaus (Hg.): *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 269–283.
- Hentig, Hartmut von (2001): Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz.
- Herrmann, Axel (2008): Menschenrechte in einer globalisierten Welt. In: *Informationen zur politischen Bildung* (297). Online verfügbar unter [http://www.bpb.de/publikationen/WFDLVA,0,0,Menschenrechte\\_in\\_einer\\_globalisierten\\_Welt.html](http://www.bpb.de/publikationen/WFDLVA,0,0,Menschenrechte_in_einer_globalisierten_Welt.html), zuletzt geprüft am 17.02.2012.
- Herzog, Walter; Künzli David, Christine (2007): Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen unabgeschlossenen Diskurs. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) (Hg.): *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften. Recherche dans le domaine du développement durable - perspectives des sciences sociales et humaines*. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, S. 281–304.

- Heseker, Helmut (Hg.) (2005): REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. 2003-2005. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. Geschäftszeichen 113-072-686 09/2-2003. Unter Mitarbeit von Kirsten Schlegel-Matthies, Ines Heindl, Barbara Methfessel, Ulrike Johannsen, Sigrid Beer, Anke Oepping et al. Paderborn. Online verfügbar unter [http://dsg.uni-paderborn.de/fileadmin/evb/forschung\\_und\\_entwicklung/REVIS/REVIS-Schlussbericht-mit\\_Anhang.pdf](http://dsg.uni-paderborn.de/fileadmin/evb/forschung_und_entwicklung/REVIS/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang.pdf), zuletzt geprüft am 29.04.2013.
- Hess, David (2010): Sustainable consumption and the problem of resilience. In: *Sustainability: Science, Practice & Policy* 6 (2), S. 26–37.
- Heyd, David (2011): Supererogation. In: Edward N. Zalta (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/supererogation/>, zuletzt aktualisiert am 27.09.2011, zuletzt geprüft am 19.03.2012.
- Hiller, Avram (2011): Morally Significant Effects of Ordinary Individual Actions. In: *Ethics, Policy & Environment* 14 (1), S. 19–21.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Hirsch, Fred (2006): The New Commodity Fetishism. Nachdruck von Chapter 6 in Hirsch, Fred (1977): *Social Limits to Growth*. London: Routledge. S. 84–94. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 136–145.
- Hirschman, Albert O. (1970): Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hobson, Kersty (2002): Competing Discourses of Sustainable Consumption: Does the 'Rationalisation of Lifestyles' Make Sense? In: *Environmental Politics* 11 (2), S. 95–120.
- Höffe, Otfried (2005): Soziale Gerechtigkeit: ein Zauberwort. Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (37), S. 3–6.
- Hoffmann, Stefan; Hutter, Katharina (2012): Carrotmob as a New Form of Ethical Consumption. The Nature of the Concept and Avenues for Future Research. In: *Journal of Consumer Policy* 35 (2), S. 215–236.
- Holland, Alan (1999): Sustainability: Should We Start from Here? In: Andrew Dobson (Hg.): *Fairness and Futurity. Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press, S. 46–68.
- Holzleithner, Elisabeth (2009): Gerechtigkeit. Wien: Facultas wuv (UTB Profile).
- Homburg, Christian; Krohmer, Harley (2009): Marketingmanagement. Strategie - Instrumente - Umsetzung – Unternehmensführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Hopf, Christel (2013): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 589–600.
- Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.) (2012): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB.
- Hostenbach, Julia; Fischer, Hans E.; Kauertz, Alexander; Mayer, Jürgen; Sumfleth, Elke; Walpuski, Maik (2011): Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. Modeling the evaluation and judgement competence in science to evaluate national educational standards. In: *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 17, S. 261–288. Online verfügbar unter [http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/17\\_Hostenbach.pdf](http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/17_Hostenbach.pdf), zuletzt geprüft am 09.07.2013.
- Howard-Snyder, Frances (2006): "Cannot" Implies "Not Ought". In: *Philosophical Studies* 130 (2), S. 233–246.
- Huber, Joseph (1999): Industrielle Ökologie. Konsistenz, Effizienz und Suffizienz in zyklusanalytischer Betrachtung. „Global Change“ VDW-Jahrestagung, Berlin, 28.-29. Oktober 1999. Erscheint in: Simonis, Udo Ernst (Hg), *Global Change*, Baden-Baden: Nomos, 2000. Online verfügbar unter <http://www.sozioogie.uni-halle.de/huber/docs/industrial.pdf>, zuletzt geprüft am 08.06.2012.
- Huber, Joseph (2011): Allgemeine Umweltsoziologie. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Igneski, Violetta (2008): Defending Limits on the Sacrifices We Ought To Make For Others. In: *Utilitas* 20 (4), S. 424–446.
- Institut für Ökonomische Bildung (2013): Ein Fach "Verbraucherbildung"? Oldenburg. Online verfügbar unter <http://www.ioeb.de/standpunkte#node-2164>, zuletzt aktualisiert am 15.04.2013, zuletzt geprüft am 03.05.2013.

- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (Hg.) (2007): IPCC Fourth Assessment Report: Climate Change 2007. Climate Change 2007: Synthesis Report. 2. Causes of change. Online verfügbar unter [http://www.ipcc.ch/publications\\_and\\_data/ar4/syr/en/spms2.html](http://www.ipcc.ch/publications_and_data/ar4/syr/en/spms2.html), zuletzt geprüft am 16.03.2012.
- InWEnt gGmbH (Hg.) (2009): Unsere Welt erhalten - unsere Zukunft gestalten! Das Thema Nachhaltige Entwicklung im Unterricht. Klassen 7 bis 13. alle für EINE WELT für alle. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ruft auf zum Schulwettbewerb des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik (2009/2010). [www.eineweltfueralle.de](http://www.eineweltfueralle.de). Bonn. Online verfügbar unter [http://www.eineweltfueralle.de/fileadmin/user\\_upload/Printmagazine/Eine\\_Welt\\_09-10\\_Magazin\\_Sekundarstufe.pdf](http://www.eineweltfueralle.de/fileadmin/user_upload/Printmagazine/Eine_Welt_09-10_Magazin_Sekundarstufe.pdf), zuletzt geprüft am 22.07.2013.
- Irrgang, Bernhard (1995): Grundriß der medizinischen Ethik. München.
- Isaacs, Tracy (2011): Moral Responsibility in Collective Contexts: Oxford University Press.
- Jackson, Tim (2006): Readings in Sustainable Consumption. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 1–23.
- Jäger, Uli (2010): Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Peter Imbusch und Ralf Zoll (Hg.): *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 537–555.
- Jespers, Ulrike; Moßner, Martin (2011): Schülerfirma Bioulounge. Ein Slowfood-Projekt von Schüler\_innen für Schüler\_innen. In: Claudia Nemnich und Daniel Fischer (Hg.): *Bildung für nachhaltigen Konsum. Ein Praxisbuch. Mit Beispielen und Anregungen aus dem Projekt BINK – Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum*. Bad Homburg: VAS, S. 20–30.
- Johnson, Eric J.; Goldstein, Daniel (2003): Do Defaults Save Lives? In: *Science* 302 (5649), S. 1338–1339.
- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Jones, Charles (2001): Global justice. Defending cosmopolitanism. Oxford: Oxford University Press.
- Jörissen, Juliane; Kneer, Georg; Rink, Dieter (2001): Wissenschaftliche Konzeptionen zur Nachhaltigkeit. In: Armin Grunwald, Reinhard Coenen, Joachim Nitsch, Achim Sydow und Peter Wiedemann (Hg.): *Forschungswerkstatt Nachhaltigkeit. Wege zur Diagnose und Therapie von Nachhaltigkeitsdefiziten*. Berlin: Edition Sigma, S. 33–57.
- Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (o. J. a): Der WELTbewusst Stadtrundgang. Eine Entdeckungsreise durch die globalisierte Marken- und Produktwelt in deiner Innenstadt! Online verfügbar unter <http://www.weltbewusst.org/stadtrundgang/>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (o. J. b): Konsum - Globalisierung – Nachhaltigkeit ?? Online verfügbar unter <http://www.weltbewusst.org/stadtrundgang-projekt/>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Jungermann, Helmut; Pfister, Hans-Rüdiger; Fischer, Katrin (2010): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 3. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kaschuba, Wolfgang (1999): Einführung in die Europäische Ethnologie. München: C. H. Beck.
- Kauertz, Alexander; Fischer, Hans E.; Mayer, Jürgen; Sumfleth, Elke; Walpuski, Maik (2010): Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. Modeling competence according to standards for science education in secondary schools. In: *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 16, S. 135–153. Online verfügbar unter [http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16\\_Kauertz.pdf](http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Kauertz.pdf), zuletzt geprüft am 09.07.2013.
- Kaufmann-Hayoz, Ruth (2006): Human action in context: A model framework for interdisciplinary studies in view of sustainable development. In: *Umweltpsychologie* 10 (1), S. 154–177.
- Kaufmann-Hayoz, Ruth; Bamberg, Sebastian; Defila, Rico; Dehmel, Christian; Di Giulio, Antonietta; Jaeger-Erben, Melanie et al. (2011): Theoretische Perspektiven auf Konsumhandeln - Versuch einer Theorieordnung. In: Rico Defila, Antonietta Di Giulio und Ruth Kaufmann-Hayoz (Hg.): *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"*. München: oekom, S. 89–123.
- Kelly, P. J. (2001): Intergenerational Justice. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 7722–7727.
- Kenngott, Eva-Maria (2010): Wertebildung in der Schule: Handlungsansätze und Beispiele. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Heinz Lynen von Berg (Hg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 199–209.



- Kevenhörster, Paul (2008): Entscheidungen und Strukturen der Politik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kienbaum, Jutta; Wilkening, Friedrich (2009): Children's and adolescents' intuitive judgements about distributive justice: Integrating need, effort, and luck. In: *European Journal of Developmental Psychology* 6 (4), S. 481–498.
- Killen, Melanie; Turiel, Elliot (1998): Adolescents' and Young Adults' Evaluations of Helping and Sacrificing for Others. In: *Journal of Research on Adolescence* 8 (3), S. 355–375.
- Kirchgeorg, Manfred; Piekenbrock, Dirk (2012): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Konsum. Hg. v. Gabler Verlag. Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/8316/konsum-v7.html>, zuletzt geprüft am 03.04.2012.
- Kirig, Anja; Wenzel, Eike (2009): LOHAS. Bewusst grün – alles über die neuen Lebenswelten. München: Redline Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klein, Klaus; Oettinger, Ulrich (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleingeld, Pauline; Brown, Eric (2006): Cosmopolitanism. In: Edward N. Zalta (Hg.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/cosmopolitanism>, zuletzt aktualisiert am 28.11.2006, zuletzt geprüft am 19.02.2012.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 1).
- Klieme, Eckhard; Maag-Merki, Katharina; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Johannes Hartig und Eckhard Klieme (Hg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 20), S. 5–15.
- KMK & DUK (Hg.) (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15\\_Bildung\\_f\\_nachh\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf), zuletzt geprüft am 28.04.2011.
- Köhler, Horst (2007): „Wer verbraucht, gestaltet“ - Ansprache von Bundespräsident Horst Köhler beim Deutschen Verbrauchertag 2007 am 9. Juli 2007 in Berlin. Hg. v. Bundespräsidialamt. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2007/07/20070709\\_Re\\_de\\_Anlage.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2007/07/20070709_Re_de_Anlage.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- Koller, Peter (2010): On the interrelations between domestic and global (in)justice. In: *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 13 (1), S. 137–158.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (1992a): Agenda 21. Rio de Janeiro. Online verfügbar unter [http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf), zuletzt geprüft am 13.03.2011.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (1992b): Rio-Erklärung über Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro. Online verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/rio.pdf>, zuletzt geprüft am 05.11.2011.
- Kopfmüller, Jürgen; Brandl, Volker; Jörissen, Juliane; Paetau, Michael; Banse, Gerhard; Coenen, Reinhard; Grunwald, Armin (2001): Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren. Berlin: Ed. Sigma (Global zukunftsfähige Entwicklung – Perspektiven für Deutschland, 1).
- Korte, Hermann (2008): Soziologie. 1. Aufl. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Kowalski, Beate (2010): Gerechtigkeit und Barmherzigkeit. In: *Handeln verantworten. Grundlagen – Kriterien – Kompetenzen*. Freiburg im Breisgau: Herder (11), S. 95–143.
- Kramer, Rolf (2009): Gesellschaft im Wandel. Eine sozialetische Analyse. Berlin: Duncker & Humblot.
- Kreide, Regina (2006): Was heißt globale Gerechtigkeit aus feministischer Perspektive? In: Ursula Degener und Beate Rosenzweig (Hg.): *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit. Feministische Analysen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–147.
- Krettenauer, Tobias (1998): Gerechtigkeit als Solidarität. Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Kreuzmann, Andreas (2012): klimaskeptiker.info. Forum gegen die Irrlehren von Treibhauseffekt und Klimaschutz. Startseite. Leopoldshöhe. Online verfügbar unter <http://www.klimaskeptiker.info/>, zuletzt aktualisiert am 16.03.2012, zuletzt geprüft am 16.03.2012.
- Kroeber-Riel, Werner; Weinberg, Peter; Gröppel-Klein, Andrea (2009): Konsumentenverhalten. 9. aktualisierte und ergänzte Auflage. München: Vahlen.
- Kromer, Ingrid; Oberhollenzer, Notburga (2004): NÖ Jugendstudie 2004: Vom Umweltinteresse zum nachhaltigen Lebensstil. Endbericht des qualitativen Forschungsprojekts. Österreichisches Institut für Jugendforschung im Auftrag des Amts der NÖ Landesregierung, Abt. Umweltwirtschaft und Raumordnungsförderung. Wien. Online verfügbar unter <http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Studien/NoeJugend-Umwelt-Studie2004.pdf>, zuletzt geprüft am 25.05.2013.
- Kruse, Volker (2008): Geschichte der Soziologie. 1. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB basics, 3063).
- Kuckartz, Udo; Rheingans-Heintze, Anke (2006): Trends im Umweltbewusstsein. Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität und persönliches Engagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzli David, Christine; Kaufmann-Hayoz, Ruth (2008): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen, didaktische Ausgestaltung und Umsetzung. In: *Umweltpsychologie*, Jg. 12, H. 2, S. 9–28.
- Kussau, Jürgen (2008): Governance der Schule im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen. In: Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel (Hg.): *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–232.
- Kvale, Steinar (1996): *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Lake, Christopher (2001): *Equality and responsibility*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lamont, Julian; Favar, Christi (2007): Distributive Justice. In: Edward N. Zalta (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/justice-distributive/>, zuletzt aktualisiert am 05.03.2007, zuletzt geprüft am 30.12.2011.
- Lancaster, Kelvin J. (1966): A New Approach to Consumer Theory. In: *Journal of Political Economy* 74 (2), S. 132–157.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (2013): Beutelsbacher Konsens. Online verfügbar unter <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html?&0=&type=123>, zuletzt geprüft am 02.05.2013.
- Lane, Robert E. (1994): The Road Not Taken: Friendship, Consumerism, and Happiness. In: *Critical Review* 8 (4), S. 521–554.
- Langer, Claudia (2013): Sind wir alle Mörder? Claudia Langer über Kik und die Brandkatastrophe in Bangladesch. Utopia AG. München. Online verfügbar unter <http://www.utopia.de/magazin/claudia-langer-ueber-kik-und-die-brandkatastrophe-in-bangladesch>, zuletzt aktualisiert am 16.05.2013, zuletzt geprüft am 24.07.2013.
- Lang-Wojtasik, Gregor; Lohrenscheid, Claudia (2003): Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und internationale Bildungsforschung: Diskurse und Perspektiven. In: Gregor Lang-Wojtasik und Claudia Lohrenscheid (Hg.): *Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung*. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 9–30.
- Lapassade, Georges (2007): Teilnehmende Beobachtung: Ursprünge – Differenzierungen - Abgrenzungen. In: Gabriele Hess Remi Weigand (Hg.): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 39–61.
- Lasshof, Britta (2006): Produktivität von Dienstleistungen. Mitwirkung und Einfluss des Kunden. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.
- Latta, Alex; Garside, Nick (2005): Perspectives on Ecological Citizenship: An Introduction. In: *Environments Journal* 33 (3), S. 1–8.
- Latzko, Brigitte (2000): Die Beurteilung sozialer Regeln durch Jugendliche in Abhängigkeit vom ökologischen Kontext - unter besonderer Berücksichtigung des Kontext Schule. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Dr. phil. Universität Heidelberg, Heidelberg. Psychologisches Institut. Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1593>, zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- Laustroer, Andrea (2005): Förderung von Bewertungskompetenz durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität, Kiel. Online verfügbar unter [http://eldiss.uni-kiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation\\_derivate\\_00001697/d1697.pdf](http://eldiss.uni-kiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00001697/d1697.pdf), zuletzt geprüft am 17.09.2010.

- Lauströer, Andrea; Rost, Jürgen (2008): Operationalisierung und Messung von Bewertungskompetenz. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–102.
- Leggewie, Claus; Welzer, Harald (2010): Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Leist, Anton (2005): Ökologische Ethik II: Ökologische Gerechtigkeit: Global, intergenerationell und human-ökologisch. In: Julian Nida-Rümelin (Hg.): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung: ein Handbuch*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kröner. Online verfügbar unter [http://www.ethik.uzh.ch/afe/publikationen/Leist\\_Umweltethik.pdf](http://www.ethik.uzh.ch/afe/publikationen/Leist_Umweltethik.pdf), zuletzt geprüft am 02.01.2012.
- Leist, Anton (2007): Ökologische Gerechtigkeit als bessere Nachhaltigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (24).
- Lenferna, Georges Alexandre (2010): Singer Revisited: Cosmopolitanism, Global Poverty and Our Ethical Requirements. In: *South African Journal of Philosophy* 29 (2), S. 85–94.
- Lenz, Thomas (2011): Konsum und Modernisierung. Die Debatte um das Warenhaus als Diskurs um die Moderne. Bielefeld: Transcript.
- Leßmann, Ortrud (2011): Verwirklichungschancen und Entscheidungskompetenz. In: Clemens Sedmak, Bernhard Babic, Reinhold Bauer und Christian Posch (Hg.): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–73.
- Levy, Neil (2005): Downshifting and Meaning in Life. In: *Ratio (new series)* XVIII (2), S. 176–189.
- Levy, Neil (2009): Culpable Ignorance and Moral Responsibility: A Reply to FitzPatrick. In: *Ethics* 119, S. 729–741.
- Lichtenberg, Judith (2010): Negative Duties, Positive Duties, and the “New Harms”. In: *Ethics* 120, S. 557–578.
- Liebig, Stefan; May, Meike (2009): Dimensionen sozialer Gerechtigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (47), S. 3–8.
- Lind, Georg (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Linklater, Andrew (1999): The evolving spheres of international justice. In: *International Affairs* 75 (3), S. 473–482.
- Linz, Manfred (2002): Warum Suffizienz unentbehrlich ist. In: *Von nichts zu viel. Suffizienz gehört zur Zukunftsfähigkeit. Über ein Arbeitsvorhaben des Wuppertal Instituts*. Wuppertal (Wuppertal Papers, 125), S. 7–14.
- Linz, Manfred (2004): Weder Mangel noch Übermaß. Über Suffizienz und Suffizienzforschung. Hg. v. Umwelt Energie GmbH Wuppertal Institut für Klima. Wuppertal (Wuppertal Papers, 145). Online verfügbar unter [http://www.wupperinst.org/uploads/tx\\_wibetrag/WP145.pdf](http://www.wupperinst.org/uploads/tx_wibetrag/WP145.pdf), zuletzt geprüft am 08.06.2012.
- Littig, Beate; Griefler, Erich (2004): Soziale Nachhaltigkeit. Hg. v. Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte. Wien (Informationen zur Umweltpolitik, 160).
- Littig, Beate; Griefler, Erich (2005): Social sustainability: a catchword between political pragmatism and social theory. In: *International Journal for Sustainable Development* 8 (1/2), S. 65–79.
- Llopis-Goig, Ramón (2011): Consumo político y cosmopolitismo. Un estudio de participación política postconvencional en España. In: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, S. 89–106.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2007): Berufliche Soziale Arbeit und die ethische Reflexion ihrer Beziehungs- und Organisationsformen. In: Andreas Lob-Hüdepohl und Walter Lesch (Hg.): *Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch*. Unter Mitarbeit von Axel Bohmeyer und Stefan Kurzke-Maasmeier. 1. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 113–161.
- Loerwald, Dirk; Schröder, Rudolf (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12), S. 9–15.
- Low, William; Davenport, Eileen (2007): To boldly go...exploring ethical spaces to re-politicise ethical consumption and fair trade. In: *Journal of Consumer Behaviour* 6 (5), S. 336–348.
- Ludwig-Maximilians-Universität München (Hg.): Bücher und ihre Übersetzungen. Ulrich Beck: Books and its Translations. Ludwig-Maximilians-Universität München, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Department Institut für Soziologie, Lehrstuhl für "Soziale Entwicklungen und Strukturen". Online verfügbar unter [http://www.ls2.soziologie.uni-muenchen.de/personen/professoren/beck\\_ulrich/veroeffent/buecher-uebers1/index.html](http://www.ls2.soziologie.uni-muenchen.de/personen/professoren/beck_ulrich/veroeffent/buecher-uebers1/index.html), zuletzt geprüft am 25.09.2012.

- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luke, Timothy W. (1995): Sustainable development as a power/knowledge system: the problem of 'governmentality'. In: Fischer, Frank; Black, Michael (Hg.): *Greening environmental policy. The politics of a sustainable future*. New York: St. Martin's Press, S. 21–32.
- Lumer, Christoph (1999): Gerechtigkeit. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Meiner (1), S. 464–670. Online verfügbar unter <http://www.unesco-phil.uni-bremen.de/Texte%20zur%20Vorlesung/Gerechtigkeit-EPh.pdf>, zuletzt geprüft am 02.01.2012.
- Lüscher, Kurt; Liegle, Ludwig (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. 1. Aufl. Konstanz: UVK Verl.-Ges (2425).
- Mackert, Jürgen (2006): Staatsbürgerschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Maier, W.; Mielck, A. (2010): „Environmental justice“ (Umweltgerechtigkeit). Stand der empirischen Analyse und Ableitung von methodischen Empfehlungen. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 5 (2), S. 115–128.
- Mankiw, N. Gregory (2004): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Aus dem amerikanischen Englisch übertragen von Adolf Wagner und Marco Herrmann. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Manzel, Sabine (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. Münster: Waxmann (Politikdidaktische Forschung, 1).
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2006): Einführung in die Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (UTB).
- Marshall, Catherine; Rossman, Gretchen B. (2011): Designing qualitative research. 5. Aufl. Los Angeles (CA): Sage Publications.
- Martens, Susan; Spaargaren, Gert (2005): The politics of sustainable consumption: the case of the Netherlands. In: *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 1 (1), S. 29–42.
- Marti, Urs (2008): Studienbuch Politische Philosophie. 1. Aufl. Zürich: Orell Füssli (8382).
- Mason, Andrew (2009): Environmental Obligations and the Limits of Transnational Citizenship. In: *Political Studies* 57 (2), S. 280–297.
- Massing, Peter (2006): Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Georg Weißen (Hg.): *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 80–92.
- Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (46–47), S. 23–29.
- Matt, Eduard (2013): Darstellung qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 578–587.
- May, Hermann (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 61 (12), S. 3–9.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- McCormick, Hugh (2009): Intergenerational Justice and the Non-reciprocity Problem. In: *Political Studies* 57 (2), S. 451–458.
- McCracken, Grant (2006): The Evocative Power of Things: Consumer Goods and the Preservation of Hopes and Ideals. Nachdruck von Chapter 7 aus McCracken, Grant (1990): *Culture and Consumption*. Bloomington (IN): Indiana University Press. S. 104–117. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 263–277.
- McDonald, Seonaidh; Oates, Caroline; Thyne, Maree; Alevizou, Panayiota; McMorland, Leigh-Ann (2009): Comparing sustainable consumption patterns across product sectors. In: *International Journal of Consumer Studies* 33 (2), S. 137–145.
- McGregor, Sue L. T. (2011): Consumer Education Philosophies: The Relationship between Education and Consumption. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (4), S. 4–8.
- Meadows, Dennis (2008): "Es geht darum, weniger zu konsumieren". Interview von S. Boehringer. In: *Süddeutsche Zeitung*, 21.10.2008. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/2.220/analytiker-dennis-meadows-es-geht-darum-weniger-zu-konsumieren-1.533394>, zuletzt geprüft am 08.06.2012.
- Meadows, Donella H.; Randers, Jørgen; Meadows, Dennis L. (2009): Grenzen des Wachstums: das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel. 3. Auflage. Stuttgart: Hirzel.

- Meffert, Heribert; Burmann, Christoph; Kirchgeorg, Manfred (2012): Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. 11. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Menthe, Jürgen (2006): Urteilen im Chemieunterricht. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Chemieunterrichts auf das Urteilen von Lernenden in Alltagsfragen. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Merkens, Hans (2007): Teilnehmende Beobachtung: Grundlagen - Methoden - Anwendung. In: Gabriele Hess Remi Weigand (Hg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag (Europäische Bibliothek interkultureller Studien, 13), S. 23–38.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–48.
- Meyer, Lukas (2008): Intergenerational Justice. In: Edward N. Zalta (Hg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/justice-intergenerational>, zuletzt aktualisiert am 26.02.2008, zuletzt geprüft am 24.02.2012.
- Meyer, Lukas (2009): Intergenerationelle Suffizienzgerechtigkeit. In: Nils Goldschmidt (Hg.): Generationengerechtigkeit. *Ordnungsökonomische Konzepte*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 281–322.
- Michaelis, Laurie (2006): Ethics of Consumption. In: Tim Jackson (Hg.): The Earthscan reader in sustainable consumption. London: Earthscan, S. 328–345.
- Micheletti, Michele; Føllesdal, Andreas; Stolle, Dietlind (2009): Politics, products, and markets. Exploring political consumerism past and present. 3rd paperback. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Michelsen, Gerd (Hg.): Das Projekt BINK. Leuphana Universität Lüneburg. Online verfügbar unter <http://www.konsumkultur.de/index.php?id=4>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Mihr, Anja (2005): UN-Dekade für Menschenrechtsbildung- Eine kritische Bilanz. In: *Der Bürger im Staat* 55 (1), S. 51–56.
- Mihr, Anja (2008): Die Vereinten Nationen und Menschenrechtsbildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (46), S. 33–38.
- Miller, Daniel (2001a): The Poverty of Morality. In: *Journal of Consumer Culture* 1 (2), S. 225–243.
- Miller, R. W. (2001b): International Justice: Philosophical Aspects. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 7780–7786.
- Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2007): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 43 Tabellen. Berlin: Springer.
- Morgan, J.M (2003): Citizenship, consumerism, and the pursuit of excellence. In: *Technology in Society* 25 (1), S. 55–64.
- Moxnes, Erling (2000): Not only the tragedy of the commons: misperceptions of feedback and policies for sustainable development. In: *System Dynamics Review* 16 (4), S. 325–348.
- Mueller, Wolfgang (2010): Der Warschauer Pakt und Österreich 1955-1991. In: Manfred Rauchensteiner (Hg.): *Zwischen den Blöcken. NATO, Warschauer Pakt und Österreich*. Wien: Böhlau, S. 135–191.
- Mühlendahl, Karl Ernst von (2008): Umweltgerechtigkeit und Kindergesundheit – Forschungsbedarf aus umwelt-medizinischer Perspektive. In: Claudia Hornberg und Andrea Pauli (Hg.): *Umweltgerechtigkeit - die soziale Verteilung von gesundheitsrelevanten Umweltbelastungen. Dokumentation der Fachtagung vom 27. bis 28. Oktober 2008 in Berlin*. Bielefeld, S. 171–174.
- Müller-Christ, Georg (2010): Nachhaltiges Management. Einführung in Ressourcenorientierung und widersprüchliche Managementrationalitäten. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Müller-Christ, Georg (o. J.): *Publikationen*. Hg. v. Universität Bremen. Bremen. Online verfügbar unter <http://www.wiwi.uni-bremen.de/gmc/publikationen.html>, zuletzt geprüft am 21.06.2013.
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008): "Kompetenz". Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Narveson, Jan (2003): We Don't Owe Them a Thing! A Tough-minded but Soft-hearted View of Aid to the faraway Needy. In: *The Monist* 86 (3), S. 419–433.
- Narveson, Jan (2004): Welfare and wealth, poverty and justice in today's world. In: *The Journal of Ethics* 8, S. 305–348.
- Nelson, Phillip (1970): Information and Consumer Behavior. In: *Journal of Political Economy* 78 (2), S. 311–329.

- Nemnich, Claudia; Fischer, Daniel (Hg.) (2011): Bildung für nachhaltigen Konsum. Ein Praxisbuch. Mit Beispielen und Anregungen aus dem Projekt BINK - Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum. Bad Homburg: VAS.
- Nestvogel, Renate (2012): Interkulturelles Lernen. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 139–141.
- Newman, Benjamin J.; Bartels, Brandon L. (2011): Politics at the Checkout Line: Explaining Political Consumerism in the United States. In: *Political Research Quarterly* 64 (4), S. 803–817.
- Newman, Lenore (2006): Change, uncertainty, and futures of sustainable development. In: *Futures* 38 (5), S. 633–637.
- Nickel, James (2010): Human Rights. In: Edward N. Zalta (Hg.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/rights-human/>, zuletzt aktualisiert am 24.08.2010, zuletzt geprüft am 19.02.2012.
- Nida-Rümelin, Julian (2009): Politische Philosophie der Gegenwart. Rationalität und politische Ordnung. Unter Mitarbeit von Christine Bratu und Thomas Schmidt. 1. Aufl. Paderborn: Fink (3242).
- Nili, Shmuel (2011): Our Problem of Global Justice. In: *Social Theory and Practice* 37 (4), S. 629–653.
- Ninck, Mathias (1997): Zauberwort Nachhaltigkeit. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Nolte, Paul (2005): Soziale Gerechtigkeit in neuen Spannungslinien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (37), S. 16–23.
- Noormann, Harry (2012a): Interreligiöses Lernen. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 149–153.
- Noormann, Harry (2012b): Ökumenisches Lernen. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 194–195.
- Nullmeier, Frank (2009): Soziale Gerechtigkeit – ein politischer „Kampfbegriff“? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (47), S. 9–14.
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Dt. Erstausgabe, 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2011): What Makes Life Good? Measurements of economic growth fail to capture many facets of well-being. In: *The Nation* (May 2), S. 18–24.
- O'Donoghue, Ted; Rabin, Matthew (1999): Doing It Now or Later. In: *The American Economic Review* 89 (1), S. 103–124.
- OECD (Hg.) (2002): Towards Sustainable Household Consumption? Trends and Policies in OECD Countries. Paris.
- OECD (Hg.) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2013.
- OECD (Hg.) (2008): Promoting Sustainable Consumption. Good Practices in OECD Countries. Paris: OECD.
- OECD (Hg.) (2009a): PISA Green at Fifteen? How 15-Year-Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006. Organization for Economic Cooperation & Development. Washington: OECD.
- OECD (Hg.) (2009b): Promoting consumer education. Trends, policies and good practices. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris: OECD.
- Oelkers, Jürgen (2004): Bildung, Nachhaltigkeit und die Struktur der Schule. Vortrag im Kolloquium „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ am 9. November 2004 in der Pädagogischen Hochschule Kreuzlingen. Online verfügbar unter [http://www.globaleducation.ch/globaleducation\\_de/resources/XY/sbe\\_Kolloquium2004\\_RferatOelkers.pdf](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/XY/sbe_Kolloquium2004_RferatOelkers.pdf), zuletzt geprüft am 11.02.2011.
- Omann, Ines; Spangenberg, Joachim H. (2002): Assessing Social Sustainability. The Social Dimension of Sustainability in a Socio-Economic Scenario. Presented at the 7th Biennial Conference of the International Society for Ecological Economics, Sousse (Tunisia), 6-9 March 2002. Wien/Köln. Online verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.201.987>, zuletzt geprüft am 11.11.2011.
- Opschoor, J. B. (1997): The hope, faith and love of neoclassical environmental economics. In: *Ecological Economics* 22, S. 281–283.
- Oshana, Marina (2001): Responsibility: Philosophical Aspects. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 13279–13283.
- Ossimitz, Günther (1996): Das Projekt "Entwicklung vernetzten Denkens". Erweiterter Endbericht. Universität Klagenfurt, Institut für Mathematik, Abteilung Didaktik der Mathematik. Online verfügbar unter <http://www.uni-klu.ac.at/~gossimit/pap/ossimitz1996c.PDF>, zuletzt geprüft am 21.02.2010.

- Ott, Konrad; Voget, Lieske (2007a): Ethische Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *BNE-Journal - Online Magazin "Bildung für nachhaltige Entwicklung"* (1). Online verfügbar unter [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe\\_001/Downloads/01\\_Beitr\\_C3\\_A4ge/Ott\\_Voget.pdf](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe_001/Downloads/01_Beitr_C3_A4ge/Ott_Voget.pdf), zuletzt geprüft am 19.03.2010.
- Ott, Konrad; Voget, Lieske (2007b): Suffizienz: Umweltethik und Lebensstilfragen. Vortrag zur Veranstaltungsreihe "Vordenken – Ökologie und Gesellschaft" der Heinrich-Böll-Stiftung in Kooperation mit dem Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie. Online verfügbar unter [http://www.boell.de/downloads/oekologie/Vortrag\\_Suffizienz\\_Ende\\_Konrad\\_Ott\\_100607.pdf](http://www.boell.de/downloads/oekologie/Vortrag_Suffizienz_Ende_Konrad_Ott_100607.pdf), zuletzt geprüft am 08.06.2012.
- Oxford English Dictionary (o. J.): The definitive record of the English language. Oxford. Online verfügbar unter <http://www.oed.com/>, zuletzt geprüft am 16.09.2012.
- Page, Edward A. (2007a): Fairness on the Day after Tomorrow: Justice, Reciprocity and Global Climate Change. In: *Political Studies* 55 (1), S. 225–242.
- Page, Edward A. (2007b): Intergenerational justice of what: Welfare, resources or capabilities? In: *Environmental Politics* 16 (3), S. 453–469.
- Partridge, Ernest (1990): On the Rights of Future Generations. In: Donald Scherer (Hg.): *Upstream/Downstream: Issues in Environmental Ethics*: Temple University Press, S. 40–66. Online verfügbar unter <http://gadfly.igc.org/papers/orfg.htm>, zuletzt geprüft am 25.02.2012.
- Paschke, Dennis (2005): Mikroökonomie. Anschaulich dargestellt. 2. Überarbeitete Aufl. mit zahlreichen Abbildungen und aktuellen Beispielen. Heidenau: PD-Verlag.
- Patry, Jean-Luc (2011): Values and Knowledge Education (VaKE) aus Sicht des Fähigkeiten-Ansatzes. In: Clemens Sedmak, Bernhard Babic, Reinhold Bauer und Christian Posch (Hg.): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–116.
- Pesch, Jürgen (2010): Marketing. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Petersen, Thomas; Schiller, Johannes (2011): Politische Verantwortung für Nachhaltigkeit und Konsumentensouveränität. Reaktion auf vier Beiträge zur Privatisierung der Nachhaltigkeit. A.Grunwald. 2010. GAIA 19/3: 178–182; M.Bilharz et al. 2011. GAIA 20/1: 9–13; B. Siebenhüner. 2011. GAIA 20/1: 14–16; A.Grunwald. 2011. GAIA 20/1: 17–19. In: *GAIA* 20 (3), S. 157–161.
- Pettit, Philip (2007): Responsibility Incorporated. In: *Ethics* 117, S. 171–201.
- Pezzey, John C. V. (1997): Sustainability Constraints versus 'Optimality' versus Intertemporal Concern, and Axioms versus Data. In: *Land Economics* 73 (4), S. 448–466.
- Pezzey, John C. V.; Toman, Michael A. (2002): The Economics of Sustainability: A Review of Journal Articles. Discussion Paper 02-03. Washington, DC (Resources for the Future). Online verfügbar unter <http://www.rff.org/documents/RFF-DP-02-03.pdf>, zuletzt geprüft am 05.11.2011.
- Pezzoli, Keith (1997): Sustainable Development: A Transdisciplinary Overview of the Literature. In: *Journal of Environmental Planning and Management* 40 (5), S. 549–601.
- Pfahl, Stefanie (2005): Institutional sustainability. In: *International Journal for Sustainable Development* 8 (1/2), S. 80–96.
- Pfister, Gerhard (2002): Nachhaltigkeit und Humanressourcen - Sind Eigennutz und "Nachhaltigkeitsgesinnung" ein Widerspruch? In: Wolfgang Beer, Jobst Kraus, Peter Markus und Roswitha Terlinden (Hg.): *Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 46–55.
- Pflästerer, Hans-Albrecht (2008): Barmherzigkeit. Hg. v. EKD - Evangelische Kirche in Deutschland. Hannover. Online verfügbar unter <http://www.ekd.de/lebensart/5446.html>, zuletzt geprüft am 25.12.2011.
- Philippi, Jule; Tewes, Michael (2010): Basiswissen generative Grammatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB, 3317).
- Pogge, Thomas (2001): "Unsere Weltordnung spiegelt nur die Verhandlungsmacht wider". [Markus Pins im Gespräch mit Prof. Thomas Pogge. In: *Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte* 48 (7/8), S. 443–448. Online verfügbar unter [http://library.fes.de/cgi-bin/ng\\_mktiff.pl?year=2001&pdfs=2001\\_0443x2001\\_0444x2001\\_0445x2001\\_0446x2001\\_0447x2001\\_0448](http://library.fes.de/cgi-bin/ng_mktiff.pl?year=2001&pdfs=2001_0443x2001_0444x2001_0445x2001_0446x2001_0447x2001_0448), zuletzt geprüft am 30.01.2012.
- Pogge, Thomas (2005): World Poverty and Human Rights. In: *Ethics & International Affairs* 19 (1), S. 1–7.
- Pollak, Guido (2012): Pädagogisierung. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 2. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 489–490.

- Pressman, Steven; Summerfield, Gale (2002): Sen and Capabilities. In: *Review of Political Economy* 14 (4), S. 429–434.
- Princen, Thomas (2006): Consumption and Its Externalities: Where Economy Meets Ecology. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 50–66. Nachdruck von Chapter 2 aus T. Princen, M. Maniates und K. Concha (Hg.) (2002): *Confronting Consumption*. Cambridge (MA): MIT Press, S. 23–42.
- Programm Transfer-21 (Hg.) (2008): Programm Transfer-21 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programmträgers 1. August 2004 bis 31. Juli 2008. Unter Mitarbeit von Sabine Preußner, Freya Diepenbrock und Petra Thoms. Programm Transfer-21, Freie Universität Berlin. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.transfer-21.de/daten/T21\\_Abschluss.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf), zuletzt geprüft am 13.02.2011.
- Prose, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung: Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2), S. 279–298.
- Puka, Bill (2010): The Golden Rule. In: *Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Resource*. Hg. v. James Fieser und Bradley Dowden. Online verfügbar unter <http://www.iep.utm.edu/goldrule/>, zuletzt aktualisiert am 16.09.2010, zuletzt geprüft am 07.03.2012.
- Radant, Matthias; Dalbert, Claudia (2006): Dimensionen der Komplexitätstoleranz: Ergebnisse einer Synopse von Persönlichkeitskonstrukten. Vortrag gehalten auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Nürnberg, September 2006.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2007): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rat für nachhaltige Entwicklung (2010): Konsum und Nachhaltigkeit. Wie Nachhaltigkeit in der Konsumgesellschaft käuflich und (er)lebbar wird. Eine Aufgabe für Politik, Wirtschaft, Bürgerinnen und Bürger (Texte, Nr. 31). Online verfügbar unter [http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Broschuere\\_Konsum\\_und\\_Nachhaltigkeit\\_texte\\_Nr\\_31\\_Maerz\\_2010\\_01.pdf](http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Broschuere_Konsum_und_Nachhaltigkeit_texte_Nr_31_Maerz_2010_01.pdf), zuletzt geprüft am 28.10.2011.
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hg.) (2012): Der Nachhaltige Warenkorb. Einfach besser einkaufen. Ein Ratgeber. 4., komplett überarbeitete Auflage. Unter Mitarbeit von Anne Gerlach, Lena Hohfeld, Sonja Scharnhorst, Annika Schudak, Ingo Schoenheit und Yvonne Zwick. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Broschuere\\_Nachhaltiger\\_Warenkorb.pdf](http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Broschuere_Nachhaltiger_Warenkorb.pdf), zuletzt geprüft am 09.10.2012.
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hg.) (o. J. a): Werkstatt N. Über Werkstatt N. Online verfügbar unter <http://www.werkstatt-n.de/inhalt/ueber-werkstatt-n-0>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hg.) (o. J. b): Werkstatt N. WELTBewusst. Das Projekt zu Globalisierung & nachhaltigem Konsum. Mehr als ein Stadtrundgang. Online verfügbar unter <http://www.werkstatt-n.de/projekte/weltbewusst>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Ratner, Rebecca K.; Soman, Dilip; Zauberger, Gal; Ariely, Dan; Carmon, Ziv; Keller, Punam A. et al. (2008): How behavioral decision research can enhance consumer welfare: From freedom of choice to paternalistic intervention. In: *Marketing Letters* 19 (3–4), S. 383–397.
- Raupp, Juliana; Jarolimek, Stefan; Schultz, Friederike (Hg.) (2011): Handbuch CSR. Kommunikationswissenschaftliche Grundlagen, disziplinäre Zugänge und methodische Herausforderungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rawls, John (2006): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ray, Paul H.; Anderson, Sherry Ruth (2000): *The cultural creatives. How 50 million people are changing the world*. New York, N.Y.: Three Rivers Press.
- Recki, Birgit (2009): Freiheit. 1. Aufl. Wien: Facultas (Grundbegriffe der europäischen Geistesgeschichte, 3233).
- Redclift, Michael (2005): Sustainable development (1987–2005): an oxymoron comes of age. In: *Sustainable Development* 13 (4), S. 212–227.
- Rehbein, Boike; Schwengel, Hermann (2008): Theorien der Globalisierung. Konstanz: UVK-Verlagsges.
- Reichel, David (2011): Staatsbürgerschaft: Definitionen, Theorien und Hintergründe. In: David Reichel (Hg.): *Staatsbürgerschaft und Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–26.
- Reichel, Simon (2012): Palmöl - die tägliche Urwaldzerstörung beim Einkauf. Wenig bekannte Rohstoff-Problematik. Hg. v. Utopia AG. München. Online verfügbar unter <http://www.utopia.de/magazin/palmoel-die-taegliche-urwaldzerstoerung-beim-einkauf>, zuletzt aktualisiert am 30.10.2012, zuletzt geprüft am 03.04.2013.



- Reichert, Jo (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–297.
- Reinhardt, Sibylle (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich.
- Reisch, Lucia A. (2001): Time and Wealth: The role of time and temporalities for sustainable patterns of consumption. In: *Time Society* 10 (2/3), S. 367–385.
- Reisch, Lucia A.; Hagen, Kornelia (2011): Kann der Konsumwandel gelingen? Chancen und Grenzen einer verhaltensökonomisch basierten sozialen Regulierung. In: Ludger Heidbrink, Imke Schmidt und Björn Ahaas (Hg.): *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 221–243.
- Reitschert, Katja; Höhle, Corinna (2007): Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. In: *ZfDN - Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 13, S. 125–143.
- Retzmann, Thomas (2011): Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 61 (12), S. 15–21.
- Reuter, Lutz R. (2012): Politische Bildung. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 3. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 18.
- Rieß, Werner (2006): Grundlagen der empirischen Forschung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Werner Rieß und Heino Apel (Hg.): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE), S. 9–16.
- Roberts, Melinda (2009): The Nonidentity Problem. In: Edward N. Zalta (Hg.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2009/entries/nonidentity-problem/>, zuletzt aktualisiert am 21.07.2009, zuletzt geprüft am 29.12.2011.
- Robinson, John (2004): Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. In: *Ecological Economics* 48, S. 369–384.
- Roccas, Sonia; Brewer, Marilyn B. (2002): Social Identity Complexity. In: *Personality and Social Psychology Review* 6 (2), S. 88–106.
- Rode, Horst (2005): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ("21"). Abschlussbericht des Programträgers zum BLK-Programm. 1999-2004. 2004. Aufl. Bonn: BLK Geschäftsstelle (123).
- Röhrich, Lutz (2001): Erzählforschung. In: Rolf Wilhelm Brednich (Hg.): *Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der europäischen Ethnologie*. 3. Aufl. Berlin: Reimer (Ethnologische Handbücher), S. 515–542.
- Romberg, Johanna; Ramge, Thomas (2008): Kritischer Konsum: Kann Einkaufen die Welt verbessern? In: *GEO Magazin* (12). Online verfügbar unter <http://www.geo.de/GEO/natur/oekologie/kritischer-konsum-kann-einkaufen-die-welt-verbessern-59218.html>, zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- Rost, Jürgen (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 28 (2), S. 14–18.
- Roth, Steffen J. (2011): VWL für Einsteiger. Mikroökonomie, Wirtschaftspolitik, neue politische Ökonomie. 3. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Rundell, Michael (Hg.) (2007): Macmillan English dictionary for advanced learners. 2nd. Oxford: Macmillan.
- Rychen, Dominique Simone (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–22.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (2008): Umweltschutz im Zeichen des Klimawandels. Online verfügbar unter [http://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01\\_Umweltgutachten/2008\\_Umweltgutachten\\_BTD.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01_Umweltgutachten/2008_Umweltgutachten_BTD.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 28.10.2011.
- Sandfuchs, Uwe; Melzer, Wolfgang; Dühlmeier, Bernd; Rausch, Adly (Hg.) (2012): Handbuch Erziehung. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Sandlin, Jennifer A.; Walther, Carol S. (2009): Complicated Simplicity: Moral Identity Formation and Social Movement Learning in the Voluntary Simplicity Movement. In: *Adult Education Quarterly* 59 (4), S. 298–317.

- Sandovici, Maria Elena; Davis, Terri (2010): Activism Gone Shopping: An Empirical Exploration of Individual-Level Determinants of Political Consumerism and Donating. In: *Comparative Sociology* 9 (3), S. 328–356.
- Sangiovanni, Andrea (2011): Global Justice and the Moral Arbitrariness of Birth. In: *The Monist* 94 (4), S. 571–583.
- Sartorio, Carolina (2004): How to be responsible for something without causing it. In: *Philosophical Perspectives* 18 (1), S. 315–336.
- Satz, Debra (2005): What Do We Owe the Global Poor? Response to "World Poverty and Human Rights". In: *Ethics & International Affairs* 19 (1), S. 47–54.
- Scheffler, Samuel (2004): Doing and Allowing. In: *Ethics* 114 (2), S. 215–239.
- Scheibehenne, Benjamin; Greifeneder, Rainer; Todd, Peter M. (2010): Can There Ever Be Too Many Options? A Meta-Analytic Review of Choice Overload. In: *Journal of Consumer Research* 37 (3), S. 409–425.
- Scherf, Michael (2009): Objektive Hermeneutik. In: Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer (Hg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 300–325.
- Scherhorn, Gerhard; Wilts, C. Henning (2001): Schwach nachhaltig wird die Erde zerstört. In: *GAIA* 10 (4), S. 249–255.
- Scheunpflug, Annette (1996): Die Entwicklung der globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 19 (1), S. 9–14.
- Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Gregor Lang-Wojtasik und Claudia Lohrenscheit (Hg.): *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung*. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 129–140.
- Scheunpflug, Annette (2012a): Globales Lernen - Geschichte. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 89–93.
- Scheunpflug, Annette (2012b): Globales Lernen im Kontext internationaler Erziehungswissenschaft. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 122–126.
- Scheunpflug, Annette (2012c): Globales Lernen - Theorie. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 103–107.
- Scheunpflug, Annette; Asbrand, Barbara (2006): Global education and education for sustainability. In: *Environmental Education Research* 12 (1), S. 33–46.
- Scheunpflug, Annette; Uphues, Rainer (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Gabriele Schröder und Ingrid Schwarz (Hg.): *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 63–100.
- Schick, F. (2001): Prisoners' Dilemma, One-shot and Iterated. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 12059–12061.
- Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg), S. 1–13.
- Schirmer, Dominique (2009): Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS - Grundlagen. Paderborn (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2). Online verfügbar unter [http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/02\\_2004-Verbraucherbildung\\_REVIS.pdf](http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/02_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf), zuletzt geprüft am 29.04.2013.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2011): Verbraucherbildung. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 358.
- Schluß, Henning (2007a): Indoktrination Rückseite oder Extrem? In: Henning Schluß (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–11.

- Schluß, Henning (2007b): Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In: Henning Schluß (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–78.
- Schluß, Henning J. (2002): Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse. Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik. In: *sowi-onlinejournal* 3 (1), S. 1–31. Online verfügbar unter [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/lehrplananalyse\\_schluss.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/lehrplananalyse_schluss.htm), zuletzt geprüft am 02.05.2013.
- Schmidt, Jan C. (2007): Die Aktualität der Ethik von Hans Jonas. Eine Kritik der Kritik des Prinzips Verantwortung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 55 (4), S. 545–569.
- Schmidt, Johannes (2009): Gerechtigkeit. In: Michael Becker, Johannes Schmidt und Reinhard Zintl: *Politische Philosophie*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 165–255.
- Schmidt, V. H. (2001): Social Justice. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1. Aufl. Amsterdam, Oxford: Elsevier, Pergamon, S. 14338–14341.
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2001): Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Silke Göttisch und Albrecht Lehmann (Hg.): *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. 1. Aufl. Berlin: Dietrich Reimer Verlag (Ethnologische Paperbacks), S. 165–186.
- Schmitt, Rudolf (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig: Georg Westermann.
- Schneider, Wilhelm (2006): BWL-Crash-Kurs Kosten- und Leistungsrechnung. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Schoenheit, Ingo (2009): Nachhaltiger Konsum. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (32-33), S. 19–26.
- Schoenheit, Ingo; Dreblow, Miriam (2013): Praxisorientierte Bedarfsanalyse zur schulischen Verbraucherbildung. Abschlussbericht. Eine Studie erstellt im Auftrag der Deutschen Stiftung Verbraucherschutz. Hannover. Online verfügbar unter [http://www.verbraucherstiftung.de/sites/default/files/130312\\_gesamtbbericht\\_verbraucherbildung\\_imug.pdf](http://www.verbraucherstiftung.de/sites/default/files/130312_gesamtbbericht_verbraucherbildung_imug.pdf), zuletzt geprüft am 29.04.2013.
- Schor, Juliet (2006): Learning Diderot's Lesson: Stopping the Upward Creep of Desire. Nachdruck von Chapter 6 aus Schor, Juliet (1998): *The Overspent American: Upscaling, Downshifting and the New Consumer*. New York: Basic Books. S. 145–167. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 178–193.
- Schramm, Michael (2007): Konsumgeschichte. In: Matthias Middell (Hg.): Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte. *Festschrift für Hannes Siegrist zum 60. Geburtstag*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 163–183.
- Schranz, Mario (2007): Wirtschaft zwischen Profit und Moral. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreiber, Jörg-Robert (2012): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 26–30.
- Schubarth, Wilfried (2010): Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Heinz Lynen von Berg (Hg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21–41.
- Schüle, Johann August; Reitze, Simon (2012): Wissenschaftstheorie für Einsteiger. 3. Auflage. Wien: Facultas.
- Schwaabe, Christian (2010): Politische Theorie 2. Von Rousseau bis Rawls. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Fink.
- Schwietring, Thomas (2011): Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe. Konstanz: UVK-Verlagsges.
- Seeber, Günther; Retzmann, Thomas; Remmele, Bernd; Jongbloed, Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Ökonomie unterrichten).
- Seghezzo, Lucas (2009): The five dimensions of sustainability. In: *Environmental Politics* 18 (4), S. 539–556.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2005a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen. München, Neuwied (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2005b): Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. München, Neuwied: Wolters Kluwer (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf), zuletzt geprüft am 29.07.2013.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2005c): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. München, Neuwied: Wolters Kluwer (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf), zuletzt geprüft am 29.07.2013.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hg.) (2005d): Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. München, Neuwied: Wolters Kluwer (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Physik-Mittleren-SA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Physik-Mittleren-SA.pdf), zuletzt geprüft am 29.07.2013.
- Sen, Amartya (2001a): Development as freedom. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Sen, Amartya (2001b): Globale Gerechtigkeit. Mehr als internationale Fairness. In: *polylog. Forum für interkulturelle Philosophie* (3). Online verfügbar unter <http://them.polylog.org/3/fsa-de.htm>, zuletzt geprüft am 12.02.2012.
- Senghaas-Knobloch, Eva (2009): "Soziale Nachhaltigkeit" - Konzeptionelle Perspektiven. In: Reinhold Popp, Elmar Schüll und Rolf Kreibich (Hg.): *Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 569–578.
- Seybold, Hansjörg (2011): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Norbert Meder, Cristina Allemann-Ghionda, Uwe Uhlendorff und Gerhard Mertens (Hg.): *Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft* 6. Studienausgabe. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 629–640.
- Shaw, Deirdre; Newholm, Terry (2002): Voluntary Simplicity and the Ethics of Consumption. In: *Psychology & Marketing* 19 (2), S. 167–185.
- Shepherd, Dean A.; Kuskova, Valya; Patzelt, Holger (2009): Measuring the values that underlie sustainable development: The development of a valid scale. In: *Journal of Economic Psychology* 30 (2), S. 246–256.
- Sheth, Jagdish N.; Mittal, Banwari; Newman, Bruce I. (1999): Customer behavior. Consumer behavior and beyond. Fort Worth, TX: Dryden Press.
- Siebenhüner, Bernd (2011): Kann die Politik es richten? Konsument(inn)en als politische Akteure. Reaktion auf A.Grunwald. 2010. Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. GAIA 19/3: 178–182. In: *GAIA* 20 (1), S. 14–16.
- Siedenbiedel, Georg (2010): Organisation. 1. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Siedschlag, Alexander; Opitz, Anja; Troy, Jodok; Kuprian, Anita (2007): Grundlelemente der internationalen Politik. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy; Grabowski, Joachim; Pauen, Sabina (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Elsevier.
- Singer, Peter (1972): Famine, Affluence, and Morality. In: *Philosophy & Public Affairs* 1 (3), S. 229–243.
- Smeddinck, Ulrich (2011): Regulieren durch "Anstoßen". Nachhaltiger Konsum durch gemeinwohlverträgliche Gestaltung von Entscheidungssituationen? In: *Die Verwaltung* 44 (3), S. 375–395.
- Smiley, Marion (2010): Collective Responsibility. In: Edward N. Zalta (Hg.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/collective-responsibility>, zuletzt aktualisiert am 14.06.2010, zuletzt geprüft am 01.03.2012.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hg. v. Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 171). Online verfügbar unter [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf), zuletzt geprüft am 10.11.2013.
- Solow, Robert M. (1997): Reply: Georgescu-Roegen versus Solow/Stiglitz. In: *Ecological Economics* 22, S. 267–268.
- Spaargaren, Gert; Mol, Arthur P.J (2008): Greening global consumption: Redefining politics and authority. In: *Global Environmental Change* 18 (3), S. 350–359.
- Spaargaren, Gert; Oosterveer, Peter (2010): Citizen-Consumers as Agents of Change in Globalizing Modernity: The Case of Sustainable Consumption. In: *Sustainability* 2 (7), S. 1887–1908.
- Spangenberg, Joachim H. (2003): Soziale Nachhaltigkeit. Eine integrierte Perspektive für Deutschland. In: *UTOPIE kreativ* (153/154), S. 649–661.
- Starr, Martha A. (2009): The social economics of ethical consumption: Theoretical considerations and empirical evidence. In: *Journal of Socio-Economics* 38 (6), S. 916–925.
- Staudigl, Barbara (2009): Emmanuel Lévinas. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Profile, 3262).

- Steger, Florian (2011): GTE Medizin. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stepanians, Markus (2006): Hilfspflichten und die unvollkommenen Rechte Fremder. In: Johannes Wallacher und Matthias Kiefer (Hg.): *Globalisierung und Armut. Wie realistisch sind die Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen?* Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 79–94. Online verfügbar unter [http://www.philosophie.rwth-aachen.de/global/show\\_document.asp?id=aaaaaaaaaabrffz](http://www.philosophie.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaabrffz), zuletzt geprüft am 19.03.2012.
- Sternberg, Robert J. (1998): A Balance Theory of Wisdom. In: *Review of General Psychology* 2 (4), S. 347–365.
- Sternberg, Robert J. (2005): The WICS Model of Giftedness. In: Janet E. Davidson und Robert J. Sternberg (Hg.): *Conceptions of giftedness*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, S. 327–342.
- Stiglitz, Joseph E. (1997): Reply: Georgescu-Roegen versus Solow/Stiglitz. In: *Ecological Economics* 22, S. 269–270.
- Stockmann, Reinhard; Nuscheler, Franz; Menzel, Ulrich (2010): Entwicklungspolitik. Theorien - Probleme - Strategien. 1. Aufl. München: Oldenbourg.
- Strömsnes, Kristin (2009): Political Consumerism: A Substitute for or Supplement to Conventional Political Participation? In: *Journal of Civil Society* 5 (3), S. 303–314.
- Stroß, Annette M. (2007): Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: Henning Schluß (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–34.
- Stroß, Annette M. (2012): Indoktrination. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 2. 1. Aufl. 3 Bände. Stuttgart: UTB, S. 77–78.
- Studt, Jürgen F. (2009): Nachhaltigkeit in der Post Merger Integration. Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Suchanek, Andreas (2007): Ökonomische Ethik. 2. Auflage, neu bearbeitet und erweitert. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Suchanek, Andreas; Lin-Hi, Nick (2011): Gabler Wirtschaftslexikon. Stichwort: Gerechtigkeit. Hg. v. Gabler Verlag. Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/6013/gerechtigkeit-v8.html>, zuletzt geprüft am 26.11.2011.
- Suda, Max Josef (2005): Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben. Wien: Böhlau.
- Szmigin, Isabelle; Carrigan, Marylyn; McEachern, Morven G. (2009): The conscious consumer: taking a flexible approach to ethical behaviour. In: *International Journal of Consumer Studies* 33 (2), S. 224–231.
- Tanner, Carmen (1999): Constraints on Environmental Behaviour. In: *Journal of Environmental Psychology* 19, S. 145–157.
- Tenorth, H.-E. (1996): „Umgang mit Indoktrination“ – Konzeptionelle Fragen und methodische Probleme des Projekts. In: Benner, D./Merkens, H./Gatzemann, T. (Hg.): *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der DFG-Forschergruppe*. Berlin: 342–361.
- Terhart, Ewald (2006): Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In: Petra Hanke (Hg.): *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute*. Münster: Waxmann, S. 233–248.
- Thaler, Richard H.; Sunstein, Cass R. (2003): Libertarian Paternalism. In: *American Economic Review* 93 (2), S. 175–179.
- Theiler, Walter (2011): Grundlagen der VWL: Mikroökonomie. Stuttgart: UTB.
- Thiele, Tobias (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung (Teil I). In: Claudia Schmidt und Corinna Steber (Hg.): *Qualitätssicherung an Schulen. Band 2: Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 1. Aufl. Donauwörth: Auer (Qualitätssicherung an Schulen, 2), S. 3–31.
- Thøgersen, John (1999): The Ethical Consumer. Moral Norms and Packaging Choice. In: *Journal of Consumer Policy* 22, S. 439–460.
- Thomas, Gary; James, David (2006): Reinventing grounded theory: some questions about theory, ground and discovery. In: *British Educational Research Journal* 32 (6), S. 767–795.
- Toepfer, Barbara (2003): Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung. In: Gregor Lang-Wojtasik und Claudia Lohrenscheit (Hg.): *Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 226–242.
- Toffler, Alvin (1980): The Third Wave. The Classic Study of Tomorrow. New York: Morrow.
- Tremel, Alfred (2012): Entwicklungspädagogik. In: Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 1. Aufl. Münster: Klemm u. Oelschläger, S. 48–51.

- Trembl, Alfred K. (1998): Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 21 (3), S. 8–12.
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Volkmann, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–379.
- Tully, Claus J. (2012): Nachhaltiger Konsum. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (27-28), S. 51–56. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/139202/nachhaltiger-konsum?p=all>, zuletzt geprüft am 25.01.2013.
- Tully, Claus J.; Krug, Wolfgang (2011): Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (DJI Studien kompakt).
- Tully, Claus; Krug, Wolfgang; Wienefoet, Verena (2011): Jugendkonsum in globalen Handlungsbezügen. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (4), S. 13–19.
- Turiel, Elliot (1983): The development of social knowledge. Morality and convention. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- United Nations (Hg.) (2011): RIO+20 United Nations Conference on Sustainable Development. Building Our Common Future. New York. Online verfügbar unter <http://www.uncsd2012.org/rio20/content/documents/Rio20Brochure.pdf>, zuletzt geprüft am 28.10.2011.
- United Nations Development Programme (2006): Consumption from a Human Development Perspective. In: Tim Jackson (Hg.): *The Earthscan reader in sustainable consumption*. London: Earthscan, S. 27–38. Nachdruck von Chapter 2 in Human Development Report 1998, Oxford University Press, S. 38–45.
- UNEP (Hg.) (2010): Here and Now! Education for Sustainable Consumption. Recommendations and Guidelines. United Nations Environment Programme und Marrakech Task Force on Education for Sustainable Consumption led by Italy. Unter Mitarbeit von United Nations Decade on Education for Sustainable Development und Hedmark University College. Online verfügbar unter [http://www.unep.org/pdf/Here\\_and\\_Now\\_English.pdf](http://www.unep.org/pdf/Here_and_Now_English.pdf), zuletzt geprüft am 01.08.2013.
- United States Environmental Protection Agency (Hg.) (1998): Final Guidance For Incorporating Environmental Justice Concerns in EPA's NEPA Compliance Analyses. Online verfügbar unter [http://www.epa.gov/environmentaljustice/resources/policy/ej\\_guidance\\_nepa\\_epa0498.pdf](http://www.epa.gov/environmentaljustice/resources/policy/ej_guidance_nepa_epa0498.pdf), zuletzt geprüft am 23.01.2012.
- Utopia-Team (2012a): Apple, Amazon, Microsoft – dreckige Wolken ziehen auf. "How clean is your cloud?". Hg. v. Utopia AG. München. Online verfügbar unter <http://www.utopia.de/magazin/apple-amazon-Microsoft-dreckige-wolken-ziehen-auf-cloud-atomstrom-greenpeace>, zuletzt aktualisiert am 17.04.2012, zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- Utopia-Team (2012b): Kerzen - Advent, Advent der Regenwald brennt. Auf Erdöl und Palmöl verzichten. Hg. v. Utopia AG. München. Online verfügbar unter <http://www.utopia.de/ratgeber/einkaufsratgeber-kerzen-advent-advent-der-regenwald-brennt-stearin-paraffin>, zuletzt aktualisiert am 10.12.2012, zuletzt geprüft am 03.04.2013.
- vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2010): Bildungsautonomie: zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahrgutachten 2010. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrgutachten / Aktionsrat Bildung, 2010).
- Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Online verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html>, zuletzt geprüft am 17.02.2012.
- Vereinte Nationen (2000): Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen. Verabschiedet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zum Abschluss des vom 6. - 8. September 2000 abgehaltenen Millenniumsgipfels in New York. New York. Online verfügbar unter <http://www.unric.org/html/german/mdg/millenniumerklaerung.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2012.
- Vereinte Nationen (2012): Resolution der Generalversammlung: Die Zukunft, die wir wollen. Vorkopie des Deutschen Übersetzungsdienstes, Vereinte Nationen, New York. Der endgültige amtliche Wortlaut der Übersetzung erscheint im Offiziellen Protokoll der Generalversammlung (A/66/49 (Vol. III)). A/RES/66/288. Online verfügbar unter <http://www.un.org/Depts/german/gv-66/band3/ar66288.pdf>, zuletzt geprüft am 07.10.2012.
- Voigt, Stefan (2011): Institutionenökonomik. 2., durchgesehene Auflage. Stuttgart: UTB.
- Vos, Robert O. (2007): Defining sustainability: a conceptual orientation. In: *Journal of Chemical Technology & Biotechnology* 82 (4), S. 334–339.

- Vranas, Peter B. M. (2007): I ought, therefore I can. In: *Philosophical Studies* 136 (2), S. 167–216.
- Wahba, Annabel (2013): Ich muss mein Leben ändern. Was für eine Welt hinterlasse ich meinen Kindern, fragte sich unsere Autorin und begann, auf einiges zu verzichten. In: *ZEIT MAGAZIN* (5), S. 26–32.
- Waibl, Elmar; Rainer, Franz Josef (2009): Basiswissen Philosophie in 1000 Fragen und Antworten. 1. Aufl. Wien: facultas wuv UTB.
- Walz, Rainer (1999): Der Beitrag von R. M. Solow zur Entwicklung des schwachen Nachhaltigkeitsbegriffs. Arbeitspapier im Rahmen des Vorhabens "Identifikation wichtiger Beiträge der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung zur Sustainable Development Diskussion" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung. Online verfügbar unter [www.isi.fraunhofer.de/isi-de/publ/download/isi99a39/solow.pdf](http://www.isi.fraunhofer.de/isi-de/publ/download/isi99a39/solow.pdf), zuletzt geprüft am 04.11.2011.
- Walzik, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 3777).
- Wangwe, Samuel; Charle, Prosper (2004): Innovative Approaches to Domestic Resource Mobilization in Selected LDCs. CDP Background Paper No. 6 ST/ESA/2004/CDP/6. United Nations - Department of Economic and Social Affairs - Development Policy and Analysis Division - Committee for Development Policy. Online verfügbar unter [http://www.un.org/esa/policy/devplan/cdpbackgroundpapers/bp2004\\_6.pdf](http://www.un.org/esa/policy/devplan/cdpbackgroundpapers/bp2004_6.pdf), zuletzt geprüft am 15.11.2010.
- Wehrspau, Michael (2008): Umweltgerechtigkeit und Ökologische Gerechtigkeit. In: Claudia Hornberg und Andrea Pauli (Hg.): Umweltgerechtigkeit - die soziale Verteilung von gesundheitsrelevanten Umweltbelastungen. Dokumentation der Fachtagung vom 27. bis 28. Oktober 2008 in Berlin. Bielefeld, S. 59–70.
- Weidner, Helmut; Brandl, Sebastian (2001): Synopse zu Arbeit und Nachhaltigkeit in Zukunftsstudien. Hg. v. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin (Papers der Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie, P01–511).
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–32.
- Weingaertner, Carina; Moberg, Åsa (2011): Exploring Social Sustainability: Learning from Perspectives on Urban Development and Companies and Products. In: *Sustainable Development*.
- Weizsäcker, Ernst Ulrich von; Hargroves, Karlson; Smith, Michael (2010): Faktor Fünf. Die Formel für nachhaltiges Wachstum. Unter Mitarbeit von Cheryl Desha und Peter Stasinopoulos. München: Droemer.
- Wenar, Leif (2008): John Rawls. In: Edward N. Zalta (Hg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Fall 2008 Edition. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/rawls/>, zuletzt aktualisiert am 25.03.2008, zuletzt geprüft am 03.01.2012.
- Werner, Micha H. (2003): Hans Jonas' Prinzip Verantwortung. In: Marcus Düwell und Klaus Steigleder (Hg.): *Bioethik. Eine Einführung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 41–56.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, Andreas (2012): Forschungswerkstatt Objektive Hermeneutik. Eigene Mitschrift. Berliner Methodentreffen. Freie Universität Berlin; Institut für Qualitative Forschung; CeDiS; Internationale Akademie; Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS). Berlin, 13.07.2012.
- William, Gerhard (2011): Nachhaltige Produkte am Schulkiosk. Berufsbildende Schulen Friedenstraße, Wilhelmshaven. In: Claudia Nemnich und Daniel Fischer (Hg.): *Bildung für nachhaltigen Konsum. Ein Praxisbuch. Mit Beispielen und Anregungen aus dem Projekt BINK – Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum*. Bad Homburg: VAS, S. 40–46.
- Williams, Christopher (2010): Global justice and education: from nation to neuron. In: *Educational Review* 62 (3), S. 343–356.
- Winterfeld, Uta von (2007): Keine Nachhaltigkeit ohne Suffizienz. Fünf Thesen und Folgerungen. In: *vorgänge* (3), S. 46–54. Online verfügbar unter [http://www.wupperinst.org/uploads/tx\\_wibeitrag/nachhalt\\_suffizienz.pdf](http://www.wupperinst.org/uploads/tx_wibeitrag/nachhalt_suffizienz.pdf), zuletzt geprüft am 08.06.2012.
- Wolff, Stephan (2013): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 334–349.
- Wollersheim, Heinz-Werner (1993): Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Woollard, Fiona (2011): Most Ways I Could Move: Bennett's Act/Omission Distinction and the Behaviour Space. In: *Mind* 120 (477), S. 155–182.

- World Commission on Environment and Development (Hg.) (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Oslo (A/42/427). Online verfügbar unter <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>, zuletzt geprüft am 28.10.2011.
- Yanarella, Ernest J.; Levine, Richard S. (1992): Does sustainable development lead to sustainability? In: *Futures* (October), S. 759–774.
- Ypi, Lea (2010): On the Confusion between Ideal and Non-ideal in Recent Debates on Global Justice. In: *Political Studies* 58 (3), S. 536–555.
- Zavestoski, Stephen (2002): The Social-Psychological Bases of Anticonsumption Attitudes. In: *Psychology & Marketing* 19 (2), S. 149–165.
- Ziai, Aram (2010): Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (10), S. 23–29.
- Zimmerman, Michael J. (1997): Moral Responsibility and Ignorance. In: *Ethics* 107, S. 410–426.
- Zirfas, Jörg; Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Seidel, Jana (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.): *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218–233.
- Zürcher, Reinhard (2010): Kompetenz - eine Annäherung in fünf Schritten. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* (9). Online verfügbar unter [urn:nbn:de:0111-opus-74964](http://nbn:de:0111-opus-74964), zuletzt geprüft am 15.06.2013.



## 8 Anhang

### 8.1 Anhang A: Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit

(gem. Verweis in Abschnitt 2.1.1.2)

**Tab.:** Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit (nach Dobson 2000, S. 66)

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>Was soll erhalten werden?</b>	Essenzielles natürliches Kapital	Unwiederbringliche Natur	Eigenwerthafte Natur
<b>Warum?</b>	Menschliches Wohl	Menschliches Wohl und Verpflichtungen gegenüber der Natur	Verpflichtungen gegenüber der Natur
<b>Wie?</b>	Erneuern / Ersetzen / Schützen	Ersetzen / Schützen	Schützen
<b>Objekte von Belang</b>			
<b>Primär</b>	Bedürfnisse und Wünsche gegenwärtiger und zukünftiger Generationen von Menschen	Menschliche und nicht-menschliche Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation(en), menschliche und nicht-menschliche Bedürfnisse zukünftiger Generationen	Nicht-menschliche und menschliche Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation(en), nicht-menschliche und menschliche Bedürfnisse zukünftiger Generationen
<b>Sekundär</b>	nicht-menschliche Bedürfnisse in der gegenwärtigen und in zukünftigen Generationen	Wünsche von Menschen gegenwärtiger und zukünftiger Generationen	Wünsche von Menschen gegenwärtiger und zukünftiger Generationen
<b>Ersetzbarkeit zwischen menschengemachtem und natürlichem Kapital</b>	Nicht immer möglich zwischen menschengemachtem und essenziellem natürlichem Kapital	Nicht immer möglich zwischen menschengemachtem Kapital und unwiederbringlicher Natur	Hält sich von der Ersetzbarkeitsdebatte fern

## 8.2 Anhang B: Aspekte und Ziele globalen Lernens

(gem. Verweis in Abschnitt 3.1.1.2)

Häufig auftretende Begriffe innerhalb dieses Begriffsnetzes werden in der folgenden Tabelle kurz erklärt. Wegen des knappen Raums bleiben dabei allerdings unterschiedliche Strömungen innerhalb der einzelnen Konzepte unberücksichtigt. Der Fokus liegt auf einer Darstellung verschiedener behandelter Aspekte und Ziele.

**Tab.:** Begriffe aus dem konzeptionellen Umfeld Globalen Lernens mit ihren Themenbereichen und groben Zielen (eigene Darstellung)

Konzept	Themenbereich	Ziel
<b>Entwicklungsbezogene Bildung / Entwicklungs-pädagogik</b>	Gesellschaftliche Entwicklungsprobleme anhand von Disparitäten im globalen Rahmen (Adick 2012, S. 321, Tremml 2012, S. 49)	Subjekt befähigen, die Welt zu erhalten und/ oder basierend auf den Erkenntnissen zu verändern (Tremml 2012, S. 50f.)
<b>Interkulturelles Lernen / Interkulturelle Pädagogik</b>	Reflexion der eigenen Kultur, Lernen über fremde Kulturen (vgl. Nestvogel 2012)	Subjekt befähigen, mit interkulturellen Begegnungen umzugehen (vgl. Nestvogel 2012)
<b>Ökumenische Bildung / Ökumenisches Lernen</b>	Christlich theologische Reflexion der globalen Ungleichverteilung von Lebenschancen (vgl. Noormann 2012b, S. 195)	Subjekt zu Perspektivwechsel befähigen, zum Abschätzen der Wirkungen eigenen Handelns und Verändern dieses Handelns (Noormann 2012b, S. 195),
<b>Ökologische Bildung / Umweltbildung / Umwelterziehung</b>	Ökologische Themen / Umweltthemen	Personen befähigen, umweltschonend zu handeln (vgl. Gräsel 2009, S. 845)
<b>Friedenspädagogik / Friedenserziehung</b>	„Zusammenhänge[n] von Erziehung, Gewaltbereitschaft und Friedensfähigkeit“ (Jäger 2010, S. 540)	Subjekt befähigen, gewaltfrei zu lernen und dazu beizutragen, eine „Kultur des Friedens“ (Jäger 2010, S. 537) zu etablieren
<b>Menschenrechtspädagogik / Menschenrechts-erziehung</b>	Menschenrechte, inkl. Menschenrecht auf Bildung und Kinderrechte (Batarilo-Henschen 2012, S. 179)	Subjekt befähigen, Menschenrechte – fremde wie eigene – zu verstehen, zu respektieren und zu verteidigen (Batarilo-Henschen 2012, S. 179)
<b>Interreligiöses Lernen</b>	Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener religiöser Anschauungen zur Lebensgestaltung „angesichts globaler Überlebensgefährdungen“ (Noormann 2012a, S. 150)	Subjekt befähigen, Teil einer humaneren, friedlicheren, gerechteren Gesellschaft zu werden (Noormann 2012a, S. 150 <sup>130</sup> )

<sup>130</sup> Noormann (2012a, S. 150) zitiert dazu die Leitlinien des Ökumenischen Rates der Kirchen „zum Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien“ von 1977, ohne allerdings zu erklären, was unter Humanität, Frieden und Gerechtigkeit verstanden werden soll.

### 8.3 Anhang C: Übersicht über die Verbindungen der Typen anhand einer Einordnung der Befragten

(gem. Verweis in Abschnitt 5.1.2)

**Tab.:** Übersicht über die Verbindungen der Typen anhand einer Einordnung der Befragten (eigene Darstellung)

Befragte/r	Umgang mit Informationen	Entscheidungsrahmen	Delegation
AD11	Mischtyp aus Informationssuchend und informationsvermeidend	Persönliche Entscheidung	Volldelegation bis inhaltliche Teildelegation, Verweis auf Experten
AW	Überzeugte	Pseudo-persönliche / über-persönliche Entscheidung	Nutzt Dienstleistungen von NRO, Spenden
BT05	Überzeugter	Über-persönliche Entscheidung	inhaltliche Teildelegation, eigene Aktivitäten ohne Rückgriff auf (N)RO
IH22	Informationssuchende	Über-persönliche Entscheidung	inhaltliche Teildelegation, evtl. passive Mitgliedschaft
IT01	Informationssuchender	Persönliche Entscheidung	Volldelegation an RO
KH12	Mischtyp aus Informationsvermeidend und informationssuchend	Über-persönliche Entscheidung	Volldelegation an NRO
JD08	Informationssuchender	Persönliche Entscheidung	Volldelegation bis inhaltliche Teildelegation, persönlich „im Urlaub ... im Kongo“
KO12	Informationssuchend	Über-persönliche Entscheidung	Missionarische Infowei-tergabe; Volldelegation an NRO; inhaltliche Teildelegation an RO
MM08	Überzeugter	Pseudo-persönliche / über-persönliche Entscheidung	Missionarische Infowei-tergabe; inhaltliche Teildelegation; organisatorische Teildelegation, individuelle Verantwortungsübernahme

RR05	Überzeugte	Pseudo-persönliche Entscheidung mit starker Tendenz zu überpersönlicher Entscheidung	Missionarische Informationsweitergabe; Prozedurale Teildelegation; Volldelegation; Teildelegation: Organisation; diffuse Delegation (Aufforderung zu persönlichen Appellen in „man“-Form)
UK05	Mischtyp aus Überzeugter und Informationssuchender	Ganz überwiegend pseudo-persönliche Entscheidung, selten überpersönliche Entscheidung	Missionarische Informationsweitergabe; vereinzelt Volldelegation; Teildelegation: Organisation; vielfach individuelle Verantwortungsübernahme
SW08	Mischtyp aus Überzeugtem und Informationssuchendem	Pseudo-persönliche Entscheidung	Individuelle Verantwortungsübernahme und (aktive) Teildelegation etwa zu gleichen Teilen; daneben Volldelegation als Ausnahme
SA07	Mischtyp aus Überzeugter (überwiegend), Informationssuchender und Informationsvermeidender (selten)	Pseudo-persönliche Entscheidung	Individuelle Verantwortungsübernahme überwiegt; daneben (aktive) Teildelegation mit hohem Eigenanteil, aber auch Volldelegation
SL10	Mischtyp aus Informationsvermeidender und Überzeugter	Überpersönliche Entscheidung	Individuelle Verantwortungsübernahme und aktivische Teildelegation; daneben auch (zum Teil diffuse) Volldelegation

Die ausgewerteten Daten werden zum Schutz der Befragten und ihrer Rechte daran nicht veröffentlicht.

**Zwischen „Kauf doch beim Bio-Kiosk“, „Das muss jeder selbst entscheiden“ und „Wenn du das kaufst, bist du asozial.“ – Wie komplex muss nachhaltiges Entscheiden sein? Wenn der Anspruch besteht, sich an „Nachhaltigkeit“ zu orientieren, wie können und sollten Schülerinnen und Schüler dann auf Konsumententscheidungen vorbereitet werden?**

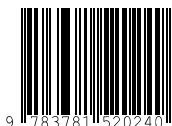
Diese Arbeit fundiert Bildung für nachhaltigen Konsum kritisch-konstruktiv didaktisch, indem sie hermeneutische, ideologiekritische und empirische Zugriffe verbindet. Zentral sind dabei die Verantwortung, die den einzelnen Konsument(inn)en für die Fernwirkungen von Konsummustern zugeschrieben wird, und die Art, wie diese damit umgehen. Anhand bildungstheoretischer Ansprüche wird demaskiert, inwiefern Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bewusst oder unbewusst indoktrinierend wirken können. Die empirisch herausgearbeiteten Idealtypen des Umgangs mit Informationen und zugeschriebener Verantwortung verdichten sich zu einem dreifachen Paradoxon der Definition, Delegation und Distinktion und führen unter anderem vor Augen, welche Mechanismen Konsumskepsis käuflich werden lassen. Die bei Schülerinnen und Schülern anzustrebenden Voraussetzungen für Konsumententscheidungen werden als Navigations-, Positionierungs- und Vernetzungskompetenz zusammengefasst.



#### **Die Autorin**

**Dr. Silke Marchand**, Jahrgang 1986, studierte Volkskunde, Betriebswirtschaftslehre, Grundschulpädagogik, -didaktik und Anglistik in Bonn, Hagen, Koblenz und Leipzig. Ihr Lehramtsstudium wurde von der Studienstiftung des deutschen Volkes gefördert. 2014 wurde sie an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig promoviert. Neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit im Bereich der Allgemeinen Didaktik ist sie schulpraktisch tätig in einem internationalen Schulgründungsprojekt.

978-3-7815-2024-0



9 783781 520240